

Université de Montréal

**Les étudiants de minorités ethnoculturelles
en formation initiale des maîtres:
choix de la profession et vécu universitaire**

par

Annick Lavoie

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue
de l'obtention du grade de Maître ès arts,
psychopédagogie

Avril 2004

© Annick Lavoie, 2004



LB

5

U57

2004

V.020

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
**Les étudiants de minorités ethnoculturelles
en formation initiale des maîtres:
choix de la profession et vécu universitaire**

Présenté par
Annick Lavoie

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Président-rapporteur

Directeur de recherche

Membre du jury

Mémoire accepté le _____

If your plan is for a year, plant rice. If your plan is for a decade, plant trees. If your plan is for a lifetime, educate children.

Confucius (551- 479 av. J.-C.)

RÉSUMÉ

La présente recherche s'intéresse à la sous-représentation des étudiants en formation initiale des maîtres appartenant à des minorités ethnoculturelles. Au Québec comme au Canada, on constate une sous-représentation des Québécois appartenant à des minorités ethnoculturelles dans de nombreuses institutions et professions, notamment dans la profession enseignante au primaire. Notre recherche s'inscrit dans la continuité de ce questionnement.

Nous présentons une revue de littérature sur l'état de la question et un volet empirique incluant 11 entrevues semi dirigées, réalisées dans 2 universités différentes, auprès d'étudiants issus de minorités ethnoculturelles et inscrits en formation initiale des maîtres, portant sur leur vécu universitaire et sur les facteurs qui ont influencé leur choix de la profession enseignante au primaire.

Les résultats offrent des pistes de recherche et des recommandations potentielles qui pourraient permettre aux facultés d'éducation de diversifier leur clientèle et d'améliorer la rétention des étudiants de minorités ethnoculturelles, contribuant à la diversification du corps enseignant.

Mots-clés :

minorités ethnoculturelles, sous-représentation, formation initiale des maîtres, profession enseignante, éducation préscolaire et enseignement primaire, choix.

ABSTRACT

This research focuses on the under-representation of preservice teachers from diverse ethnic and cultural backgrounds. Indeed, the situation in Canada and Quebec is marked by a clear under-representation of individuals from cultural minorities in many professions and institutions as is the case of the teaching profession.

Along with a literary review, this research includes an empirical data collection comprised of 11 semi-structured interviews collected from student in the teacher preparation programs of 2 universities. The participants offered a variety of information regarding their university experience and also the different factors that have had an impact on their decision to become elementary school teachers.

The results of this research offer potential recommendations and strategic insight for education departments and teacher preparation programs on different ways to better attract and retain minority students to the education faculties and ultimately to the elementary school teaching profession.

Keywords:

Ethnic and cultural minorities, under-representation, teacher preparation program, K-6 grade teaching, preservice teachers, professional choice.

TABLE DES MATIÈRES

- iii Liste des tableaux
- iv Remerciements

Introduction.....	1
I Problématique et objet de recherche.....	3
1.1 Immigration au Québec.....	4
1.2 Mesures de prise en compte de la diversité.....	5
1.3 Sous-représentation des minorités ethnoculturelles dans la profession enseignante.....	7
1.3.1 État de la situation.....	7
1.3.2 Moyens stratégiques.....	10
1.4 Objet et objectif de la recherche.....	13
1.5 Pertinence de la recherche.....	14
II Contexte théorique.....	15
2.1 Concepts reliés à l'identité.....	15
2.1.1 Identité.....	15
2.1.2 Identité ethnique	17
2.1.3 Individus appartenant à un groupe ethnoculturel minoritaire.....	20
2.2 Identité enseignante.....	21
2.2.1 Développement de l'identité enseignante.....	22
2.2.2 Choix de la profession enseignante par les étudiants de minorités ethnoculturelles.....	24
2.3 Dimensions du cadre de référence.....	28
2.3.1 Facteurs pré-universitaires.....	29
2.3.1.1 Altruisme.....	29
2.3.1.2 Expériences passées.....	30
2.3.1.3 Dispositions.....	31
2.3.1.4 Rôle-Modèles	33
2.3.1.5 Pression familiale.....	34
2.3.1.6 Opinion du groupe ethnoculturel d'appartenance.....	35
2.3.1.7 Intérêts pragmatiques.....	36
2.3.1.8 Autres facteurs.....	37
2.3.2 Vécu universitaire.....	38
2.3.2.1 Climat universitaire	40
2.3.2.2 Développement de l'identité ethnique.....	41
2.3.2.3 Justice sociale et curriculum.....	42
2.3.3 Entretien exploratoire de groupe.....	43
III Méthodologie	46
3.1 Technique.....	46
3.2 Échantillon.....	48

3.3 Instrument.....	49
3.4 Déroulement des entrevues.....	50
3.5 Traitement des données	51
IV Présentation et analyse des résultats.....	53
4.1 Altruisme.....	54
4.2 Expériences passées.....	57
4.3 Dispositions.....	59
4.4 Rôle-Modèles	61
4.5 Pression familiale.....	63
4.6 Opinion du groupe ethnoculturel d'appartenance.....	66
4.7 Intérêts pragmatiques.....	68
4.8 Autres facteurs.....	70
4.9 Climat universitaire.....	74
4.10 Développement de l'identité ethnique.....	77
4.11 Justice sociale et curriculum.....	81
V Conclusion et recommandations pratiques.....	84
VI Limites et pistes de recherche.....	88
VII Références.....	90
VIII Tableaux.....	100
XI Annexes.....	106
Annexe I Questions de départ de l'entretien exploratoire.....	107
Annexe II Grille d'entrevues semi-dirigées.....	108
Annexe III Questionnaire.....	111
Annexe IV Formulaire de consentement.....	112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I Les cinq groupes de langue non officielle les plus importants dans les régions métropolitaines de recensement où les allophones représentent 19 % ou plus de la population, 1996 et 2001.....	101
Tableau II Répartition par langue maternelle et langue d'usage des étudiants inscrits à l'Université de Montréal.....	102
Tableau III Répartition des étudiants inscrits à l'Université de Montréal selon le pays d'origine	103
Tableau IV Répartition par la langue maternelle, le pays d'origine et le statut au Canada à leur première admission à l'Uqam des étudiants aux programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire.....	104
Tableau V Données démographiques et ethnoculturelles des participants.....	105

REMERCIEMENTS

Le cheminement qui mène à la conclusion d'un projet de mémoire est rigoureux et valorisant. L'étape de l'écriture des remerciements est la manifestation concrète de la fin de ce long parcours qui aura su défier toutes mes perceptions, mes limites et ma capacité à mener à bout un objectif fixé, un rêve secrètement entretenu.

Je dois donc commencer par remercier celle qui a su être la boussole de mon voyage, le guide de mon séjour dans le monde de la recherche, Fasal Kanouté, ma directrice. Merci Fasal d'avoir fait preuve de patience et d'effort soutenu aux moments les plus difficiles, moments qui m'ont parfois poussée à plusieurs remises en question. Je te remercie pour tes innombrables conseils sans lesquels je ne serais pas parvenue à accomplir cette tâche qui m'intimidait tant. Tu as su reconnaître en moi la capacité de réussir un projet dont je ne connaissais rien et maîtriser un sujet qui jadis m'était inconnu. En vérité, je n'aurais pas poursuivi ce projet sans ton soutien et aujourd'hui, je contemple le doctorat grâce à toi.

Je souhaite également remercier Marie-Françoise Legendre pour les paroles d'encouragement et le souci dont tu as fait preuve en lisant et relisant l'esquisse de ma problématique que se construisait petit à petit. Ton approche pédagogique est unique et généreuse. Tu représentes vraiment le modèle idéal de ce que doit être un pédagogue.

Enfin, je dois remercier la personne la plus importante dans ma vie, mon ami, mon mari, Frank. Tu m'as soutenu à travers cet exercice par ta disponibilité, ta patience et surtout en me rassurant quand le doute m'envahissait. Tu es mon inspiration quotidienne et celui qui a semé le désir d'entamer une maîtrise à un moment où je croyais ce projet inaccessible. J'ai réussi parce que tu as cru en moi. Ce mémoire, c'est à toi que je le dédie, car c'est toi qui me donne envie de me dépasser et de réussir. Tu es un être exceptionnel et je suis reconnaissante envers Dieu qui doit sûrement me tenir en haute estime pour m'avoir placée sur ton chemin.

Un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est à dire d'après l'idée que l'on se fait de l'humanité et de son entière destination.

Emmanuel Kant (1724-1804)

INTRODUCTION

Le Canada, à l'image de plusieurs pays industrialisés, a connu depuis plusieurs décennies un accroissement démographique marqué par l'immigration. Au Québec, ce phénomène est également une réalité qui engendre de nombreux questionnements relatifs aux fondements sociaux et culturels des mandats de diverses institutions. On constate une sous-représentation des Québécois appartenant à des minorités ethnoculturelles dans de nombreuses institutions et professions, notamment dans la profession enseignante. En effet, la population québécoise est composée de plus de 9,4% d'individus d'origine immigrante alors qu'en formation initiale des maîtres à l'Université de Montréal, ils ne comptent que pour environ 5%. Cette recherche s'inscrit dans la continuité du questionnement pour comprendre les raisons de cette sous représentation : différentes études s'y sont penchées tout comme le Ministère de l'Éducation du Québec qui est en campagne de sensibilisation pour attirer en sciences de l'éducation des jeunes des minorités ethnoculturelles finissants du cégep.

Face à cette sous-représentation, nous souhaitons explorer, dans le premier chapitre, l'état de la question de la sous-représentation des minorités dans la profession enseignante à travers les recherches scientifiques existantes tant au niveau international que québécois. Nous présenterons différentes recherches relatives à la construction identitaire, à la construction de l'identité ethnique et à l'expérience universitaire qui serviront à introduire les questions spécifiques de cette recherche qui sont: Pourquoi certains Québécois de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres ont-ils choisi de devenir enseignant au primaire? Comment se vit le vécu universitaire de préparation à l'enseignement au primaire lorsqu'on est issu d'une minorité ethnoculturelle?

Le chapitre II a pour but de présenter une recension spécifique des écrits pertinents à cette recherche et mener vers une compréhension actuelle de l'état des lieux. Aussi, nous introduirons les définitions des différents concepts présentés

dans la question spécifique, tels que l'identité enseignante et l'appartenance-identification à des groupes ethnoculturels minoritaires avant d'aborder les dimensions du cadre de référence théorique, dimensions inspirées des recherches qui ont contribué à la compréhension des stratégies d'attraction et de rétention de gens issus de minorités ethnoculturelles dans la profession enseignante.

Au chapitre III, la méthodologie donne des précisions quant à la technique utilisée, l'échantillon, l'instrument et le déroulement des entrevues. La démarche envisagée pour le traitement et l'analyse des données y est également présentée.

Le chapitre IV est constitué de la présentation et de l'analyse des résultats, à la lumière de notre cadre de référence. Une esquisse est faite de différentes stratégies favorables pour l'attraction et la rétention d'étudiants issus de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres.

Enfin, la conclusion au chapitre V offre un retour à notre cadre théorique en mettant en lumière les similitudes et les différences telles qu'elles nous apparaissent après une analyse de résultats complète. Cette conclusion introduit les recommandations relatives aux stratégies spécifiques qui ont pour but d'augmenter la présence d'étudiants issus de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres et d'assurer un cheminement universitaire satisfaisant et adapté à cette population. Suivent enfin les limites de cette recherche.

I PROBLÉMATIQUE ET OBJET DE RECHERCHE

L'étude de la sous-représentation de personnes issues de l'immigration, ou appartenant à des minorités ethnoculturelles, dans différentes professions, dont l'enseignement, est d'une grande complexité et doit s'intéresser aux différentes facettes du vécu de ces gens. Nous pensons qu'une telle étude pourrait s'intéresser aux étudiants de ces minorités qui ont choisi les sciences de l'éducation, afin de mieux connaître les circonstances qui ont influencé leur choix professionnel ainsi que leur vécu universitaire.

Nous nous intéressons donc, dans un premier temps, au phénomène de l'immigration afin d'avoir une idée de la pluriethnicité de la société québécoise. Dans un deuxième temps, nous abordons les grandes théories de la construction identitaire, en particulier celle des gens appartenant à des groupes ethnoculturels minoritaires qui développent une identité teintée par cette appartenance, appelée identité ethnique. Ensuite, nous exposerons quelques recherches québécoises et américaines au sujet de la sous-représentation des gens issus de groupes ethnoculturels minoritaires dans diverses facultés de l'éducation ainsi que différentes mesures et stratégies proposées afin de créer des conditions favorables au recrutement d'étudiants issus de minorités ethniques. La présentation de l'objet, de l'objectif et de la pertinence de la recherche termine la problématique.

1.1 Immigration au Québec

Les statistiques des gouvernements du Québec et du Canada (Ministère de la citoyenneté et de l'immigration, 2000) permettent d'avoir un portrait concis du flux migratoire. En général, l'immigration au Canada s'est grandement diversifiée aux niveaux des pays et des langues d'origine. Entre 1960 et 2001, l'immigration « non traditionnelle » (Asie, Amérique centrale et du Sud, Afrique) a presque quadruplé (Mc Andrew, 2001). La plupart des immigrants s'installent dans les métropoles des provinces de l'Ontario, de la Colombie-Britannique et du Québec, qui figure au troisième rang en importance au niveau du nombre de nouveaux arrivants pour cette même période (Hamel, 2002; Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration, 2000).

Au Québec, la sélection des immigrants est de juridiction provinciale pour les catégories que sont les travailleurs indépendants et les gens d'affaire. La réunification familiale et les réfugiés relèvent de la juridiction fédérale. En 2001, 9,4% de la population totale du Québec est composée d'immigrants dont les cinq principaux pays d'origine sont, par ordre d'importance, la Chine (10,5%), le Maroc (9,1%), la France (8,3%), l'Algérie (8,0%) et Haïti (5,0%). Parmi ces immigrants, 85,3% ont une langue maternelle autre que le français et l'anglais. Pour ce qui est de la connaissance des langues officielles, 25,4% connaissent le français seulement, 1,6% le français et l'anglais, 15,9% l'anglais seulement et 37,1% ne connaissent ni l'anglais ni le français (tableau I).

Dans la région métropolitaine de Montréal, plus de 18% de la population est composée d'immigrants (Gouvernement du Québec, 2003). Selon les données du Conseil Scolaire de l'île de Montréal, 17,4% de la clientèle scolaire est composée d'élèves nés à l'étranger de parents également nés à l'étranger. Les élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger représentent 21,9% de la clientèle scolaire de l'île de Montréal. Enfin, 10,4% des élèves sont nés au Québec et ont un parent né à l'étranger. Combinées, ces trois situations familiales regroupent, en 2001, près de la moitié, soit 49,7%, de tous les élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire du secteur public de la région montréalaise (Hamel, 2002).

Ces statistiques dépeignent la diversité du tissu social québécois et surtout montréalais, diversité qui inspire de nombreuses études sur les enjeux sociaux qui découlent du phénomène de l'immigration et sur la nécessité d'adapter les diverses institutions qui doivent accueillir ces « nouveaux Québécois ». Actuellement, de nombreuses recherches québécoises (McAndrew et Ledoux, 1995; Hohl, 1996; Kanouté et *al.*, 2002; McAndrew, 2002) ainsi qu'internationales (Tap, 1980; Ogbu, 1991; Phinney, 1996; Berry, 1997) contribuent à identifier et à comprendre les nouveaux enjeux engendrés par la présence d'individus issus de l'immigration au sein des sociétés occidentales.

Dans un effort de promotion de l'intégration des immigrants, le Gouvernement du Québec publie un énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration qui souligne le caractère pluraliste de la société québécoise et qui invite les citoyens à tisser des relations interculturelles harmonieuses (Gouvernement du Québec, 1996). La diversité des valeurs, convictions et styles de vie de tous les citoyens est une caractéristique fondamentale du Québec moderne et le gouvernement développe, depuis plusieurs années, différentes politiques visant la promotion de certaines normes et valeurs qui sont communes et nécessaires à l'intégration, dans le respect des droits et des responsabilités de chacun dans une société démocratique (Gouvernement du Québec, 1995). Dans ce qui suit, nous présentons les mesures sociales et politiques qui visent la promotion et l'intégration de tous les individus de notre société.

1.2 Mesures de prise en compte de la diversité ethnoculturelle

La pluriethnicité du Québec n'est pas un phénomène récent, mais la diversification de l'immigration des vingt dernières années l'a rendue plus marquée. Selon l'énoncé de politique sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire publié en 1995, le Québec, à l'instar de l'ensemble des pays d'immigration, privilégie l'intégration de tous les citoyens, focalisant sur le pluralisme idéologique, religieux, culturel et socioéconomique de l'ensemble des individus car cela est à la base même du *Projet politique des démocraties libérales* (Gouvernement du Québec, 1995).

La société et les institutions qui la représentent ont une responsabilité sociale envers tous ses membres, indépendamment de leur origine ethnique ou culturelle. La famille et l'école représentent des espaces fondamentaux dans la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration (Kanouté, 2002) puisqu'elles socialisent et transmettent des valeurs qui reflètent la société dans laquelle elles se trouvent ou dont elles sont issues.

L'école joue un rôle primordial dans la socialisation et l'intégration des élèves à la culture actuelle (Tardif & Mujawamariya, 2002). En Amérique du Nord, les sociétés confient à l'école une mission sociale qui la rend responsable de l'intégration des élèves d'origine immigrante (Holh, 1996; Kanouté, 2002). Le rôle de l'école est d'assurer l'égalité des chances des élèves de toutes origines ainsi que de promouvoir les attitudes et habiletés nécessaires à la vie au sein d'une société pluraliste (Gouvernement du Québec, 1996). Selon McAndrew (2002), l'école détient une double fonction; elle doit premièrement *assurer l'accueil et l'intégration scolaire des nouveaux arrivants* et enfin *préparer l'ensemble des futurs citoyens à vivre ensemble au sein d'une société pluraliste (p.347)*. En transmettant des connaissances, des valeurs et des traditions, l'école prépare l'enfant à vivre harmonieusement dans une société pluraliste au sein de laquelle il participe activement, peu importe son origine (MCCI, 1990). Son mandat est de promouvoir de manière positive la création et le maintien de l'identité culturelle de l'enfant en l'encourageant à se voir lui-même comme partie indissociable d'un groupe ethnique national (Phuntsog, 1995).

Malgré les mesures politiques instaurées par le ministère de l'Éducation pour promouvoir l'intégration et la participation égale de tous les citoyens dans la société, il existe toujours une inégalité sociale qui se traduit par la sous-représentation de certains membres de la société dans certains domaines professionnels. Certains décideurs du milieu éducatif ont abordé le sujet et ont tenté de réfléchir à la situation, comme c'est le cas dans le *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* développé en 1998 avec l'objectif suivant : (...) *porter une attention particulière aux services que nous*

mettons en place pour aider à l'intégration des élèves nouvellement arrivés et éduquer l'ensemble des élèves aux valeurs communes, y compris la reconnaissance de la diversité, de notre société démocratique (Gouvernement du Québec, 1998a : iii). Par la suite, en 2003, le Ministère de l'Éducation du Québec et la Direction des services aux communautés culturelles lancent une campagne de promotion de la profession enseignante auprès des étudiants du secondaire et du CEGEP. En effet, la vidéo *Fais ton chemin... vers l'enseignement* présente des jeunes enseignants issus de minorités ethnoculturelles qui expliquent l'importance de leur présence dans le système scolaire en incitant les jeunes à choisir la profession enseignante (<http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/forum.htm>).

1.3 Sous-représentation des minorités ethnoculturelles dans la profession enseignante

On constate une réelle sous-représentation des gens issus de groupes ethnoculturels minoritaires *dans diverses catégories d'occupations dans nombre de contextes canadiens et nord-américains* (McAndrew, 1993 :47) comme c'est le cas de la profession enseignante au Québec. Il semble donc pertinent d'examiner de plus près la situation en explorant diverses études québécoises ainsi qu'internationales sur le sujet afin d'obtenir une vue d'ensemble du problème et également de présenter différentes stratégies et approches qui ont été utilisées ou simplement proposées.

1.3.1 État de la situation

Aux États-Unis, de nombreuses études confirment le manque de représentation des minorités ethnoculturelles (Bennett, 2002), des Noirs *Afro-Américains* (Cross, 1994; Evans et Herr, 1994), des hispanophones (Teng, Morgan et Anderson, 2001) et même des gens d'origine asiatique (Leong et Chou, 1994; Leung et *al.*, 1994) dans la profession enseignante. Ces études reflètent également la situation de la plupart des pays et provinces qui connaissent une forte immigration. Les chercheurs tentent de comprendre le phénomène en abordant le problème en amont, c'est-à-dire dans les institutions universitaires qui offrent la formation initiale des maîtres, qui doit obligatoirement être réussie par

tous les individus qui souhaitent être enseignants (au Québec comme au Canada ainsi qu'aux États-Unis).

« Pour assurer une juste représentation des minorités ethnoculturelles en milieu scolaire, il est évident qu'il faut agir en amont, dans la formation des enseignants et des cadres scolaires » (Kanouté et al., 2002 : 186).

Au Canada, comme au Québec, bon nombre d'études tendent également à confirmer indirectement le manque de représentation des minorités culturelles dans le corps enseignant (McAndrew, 1993; Holh et Normand, 1996; Kanouté et al., 2002) qui est composé majoritairement d'individus provenant de la culture d'accueil, c'est-à-dire de gens de *race blanche* et issus de milieu socio-économique moyen (Aaronsohn et al., 1995; Rice Jordan, 1995). En effet, selon Causey et al. (2000) :

« Over the next decade, the population of preservice teachers will become more homogenous while the student population will continue to diversify (p.33) ».

Au Québec, il n'y a actuellement pas de statistiques actualisées sur ce phénomène même s'il y a une convergence persistante de perceptions relatives au manque de représentativité des gens issus de minorités ethnoculturelles dans la profession enseignante. Il semble que le ministère de l'Éducation du Québec ainsi que les commissions scolaires réfléchissent à la délicate opération de recensement auprès du personnel enseignant en vue de dresser son profil ethnoculturel.

D'ailleurs, plusieurs institutions sont interpellées par cette préoccupation. Ainsi, les universités tentent présentement de recueillir des informations socioculturelles auprès de leur personnel en vue de se conformer aux programmes d'accès à l'égalité en matière d'emploi. Ces programmes, qui existent depuis plusieurs années, proposent de privilégier, à compétence égales, l'engagement de membres de groupes ethnoculturels dans toutes les professions où ils sont sous-représentés et ainsi atteindre une représentativité proportionnelle à l'importance démographique des groupes-cibles dans la société (McAndrew, 1993). Le

programme d'accès à l'égalité en emploi de l'Université de Montréal, appelé *Grandir dans la diversité*, s'intéresse grandement au problème de sous-représentation des individus appartenant à des groupes ethnoculturels minoritaires dans diverses professions. Son objectif est clair : *'Les programmes d'accès à l'égalité en emploi, appelés aussi programmes d'équité en matière d'emploi, ont pour objectif l'établissement d'un milieu de travail à la fois exempt de discrimination et représentatif de la population québécoise et canadienne'*. (Université de Montréal, acces-egalite@drh.umontreal.ca, site internet visité le 03-03-03)

Nous ne disposons pas de statistiques sur la diversité du profil ethnoculturel du personnel enseignant dans les écoles primaires et secondaires. Cependant, la nature de ce profil peut être inférée à partir des statistiques sur le profil ethnoculturel de la clientèle dans les facultés d'éducation comme celles de l'Université de Montréal ou de l'Université du Québec à Montréal.

Un article de Kanouté et *al.* (2002) fait état de données du Bureau de Recherches Institutionnelles (BRI) de l'Université de Montréal. On y démontre que 3,3% des étudiants inscrits en formation à l'enseignement sont issus de minorités ethnoculturelles pour les années 1987 à 1992. En 2002, 8,6 % des étudiants inscrits à la Faculté des sciences de l'éducation sont nés hors du Québec. De plus, 5,6% des étudiants de la même faculté sont allophones (tableau II), c'est-à-dire ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais (Données du BRI de l'Université de Montréal, 2003). Nous remarquons également une différence entre les différents programmes de la Faculté des sciences de l'éducation qui nous amène à la conclusion que les programmes qui visent à former des enseignants du secondaire sont composés d'étudiants dont le profil est largement plus diversifié au plan ethnoculturel, par exemple 9,6% pour le programme du baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire, alors que le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire comporte 1,5% des ses étudiants qui sont nés hors du pays (tableau II & III) (Données du BRI de l'Université de Montréal, 2003).

Nous avons également obtenu des statistiques sur le profil ethnoculturel des étudiants en formation initiale des maîtres de l'Université du Québec à Montréal (tableau IV) qui dépeint une situation similaire à celle de l'Université de Montréal. En effet, 2,6% des étudiants inscrits au baccalauréat préscolaire et primaire ont une langue maternelle autre que le français (Données du BRI de l'UQAM, 2003). Ces statistiques démontrent donc que l'Uqam connaît le même problème de sous-représentation des étudiants d'origine ethnoculturelle minoritaire en formation initiale des maîtres que l'Université de Montréal.

1.3.2 Moyens stratégiques

Conscientes de l'écart entre le profil ethnoculturel de la société et celui des étudiants en formation des maîtres, de nombreuses universités américaines ont tenté de mettre sur pied différents projets de recrutement et de rétention d'étudiants de minorités ethnoculturelles en formation des maîtres. Ces initiatives pragmatiques reposent sur différentes études dont les théories suggèrent des aspects spécifiques négligés dans la formation universitaire des maîtres et qui influencent l'attractivité et le recrutement des gens appartenant aux minorités culturelles (Bennett, 2002). Les thèmes, qui font l'objet de ces campagnes de recrutement et de restructuration des stratégies utilisées par certaines universités dans le but d'augmenter la représentation des gens issus de minorités culturelles dans la profession enseignante, se résument généralement en trois grands volets : le climat d'intégration pluraliste de la vie étudiante et du campus, le développement de l'identité ethnique et l'approche pédagogique favorisant la justice sociale à travers le curriculum (Bennett, 2002).

Le climat d'intégration pluraliste de la vie étudiante et du campus est un aspect important dans les stratégies développées car il existe, selon de nombreux chercheurs (Pounds, 1987 cité dans Bennett, 2002 ; Farrell & Jones, 1988; Fiske, 1988), une aliénation chez les étudiants appartenant à des minorités ethnoculturelles due aux conflits entre les valeurs personnelles, communautaires et familiales de ces étudiants et la réalité des relations interpersonnelles et du

niveau d'implication dans la vie universitaire. Les universités tentent donc de promouvoir l'importance de tous les groupes minoritaires en encourageant le respect, la participation et la représentation de tous les étudiants dans les diverses facettes de la vie étudiante (Sagar & Schofield, 1984, cité dans Bennett, 2002)

La promotion du développement de l'identité ethnique est également au cœur des stratégies de recrutement et de rétention d'étudiants issus de minorités ethnoculturelles car les recherches soulignent que le degré du sentiment d'appartenance à un groupe ethnique est relié à la capacité individuelle de se situer dans un système qui, bien que différent de soi, lui reconnaisse des particularités et valorise cette différence (Zirkel, 2002). La création d'associations étudiantes de diverses origines ethnoculturelles contribue nettement à l'attraction et la rétention d'étudiants d'origines ethnoculturelles diverses dans les universités étudiées.

L'approche pédagogique favorisant la justice sociale a été adoptée afin de promouvoir un climat de respect face à la pluralité. Des mesures ont été prises pour offrir à tous les étudiants un curriculum exempt de stéréotypes, de biais culturels et d'approches ethnocentriques en favorisant des compétences pédagogiques diversifiées et multiculturelles qui visent à promouvoir un discours d'égalité sociale pour tous (Bennett, 2002).

Les trois volets présentés pourraient être bonifiés par d'autres recherches telles que celle de Gonzalez (1997) qui, à travers une analyse de six différents programmes de recrutement et de préparation à la profession enseignante d'étudiants minoritaires dans les facultés d'éducation de différentes universités américaines, identifie les dimensions importantes suivantes : l'importance de la dimension humaine, l'utilisation de recruteurs issus de minorités culturelles, la création d'un programme de mentor, la promotion d'une vision positive de la profession enseignante, la diminution du processus bureaucratique ainsi que le développement du sentiment de responsabilité individuelle et professionnelle (Gonzalez, 1997; Bennett, 2002).

Des pistes relatives à l'attraction et à la rétention sont également présentes dans l'article de Kanouté et al. (2002). Des étudiants de minorités ethnoculturelle en formation initiale des maîtres ont formulé leur préférence pour des stratégies de rétention qui ne donnent pas l'impression d'un traitement de faveur. Ils ont par ailleurs souligné les difficultés relatives à certaines pratiques pédagogiques telles que le travail en équipe. Ils préfèrent une formulation de la préoccupation d'attraction et de rétention en termes de « sensibilisation » plutôt qu'en termes de « recrutement ». Les auteurs concluent ainsi :

« Pour éviter que la volonté d'améliorer la représentation des étudiants issus de minorités visibles et ethnoculturelles en formation à l'enseignement reste un vœu pieux, il faut se donner les moyens d'en attirer plus ainsi que les moyens de les garder dans les programmes. Il reste à passer à l'action en demeurant dans les limites d'une démarche qui respecte les droits de tous et les intérêts de la profession. Il ne s'agit pas d'abaisser les critères, mais de convaincre les étudiants qui terminent le cégep et qui ont le potentiel de satisfaire aux exigences de la formation à l'enseignement (Kanouté et al., 2002 :199) »

Plus près de nous, le Gouvernement du Québec tente de développer différentes stratégies visant à promouvoir le caractère pluraliste de la société québécoise. Il reconnaît que le flux migratoire plus diversifié depuis une vingtaine d'années, surtout en région montréalaise, engendre l'émergence de nouveaux besoins ou d'attentes différentes à l'égard de l'école au sein d'une population scolaire changeante, ce qui représente des défis majeurs pour tous les décideurs du milieu éducatif (Gouvernement du Québec, 1995).

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* développé par le Gouvernement du Québec (1997) met l'accent sur trois enjeux majeurs : la formation du personnel, l'adaptation du curriculum et de la vie scolaire et enfin la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les différents corps d'emploi. La pertinence de cette recherche s'inscrit donc dans un contexte politique qui tente depuis un moment déjà, alertée par une sous-représentation, de promouvoir la

représentation de la diversité ethnoculturelle dans différents corps d'emploi qui connaissent cette inégalité représentative, comme c'est le cas de la profession enseignante. Des données sur le profil ethnoculturel des enseignants qui travaillent dans les commissions scolaires québécoises n'étant pas récoltées, nous avons dirigé notre regard les étudiants en formation initiale des maîtres qui appartiennent à une minorité ethnoculturelle. En effet, des informations sur l'origine, le lieu de naissance, la langue maternelle et le pays d'origine des parents, bien que sur une base déclaratoire, sont compilées par le bureau de recherche institutionnelle (BRI), nous permettant ainsi d'étudier le problème en amont, c'est-à-dire auprès des futurs enseignants du Québec.

1.4 *Objet et objectifs de la recherche*

L'objet de recherche qui est au cœur de ce mémoire rejoint les préoccupations du ministère de l'Éducation quant à la diversité du profil ethnoculturel du corps enseignant. Ainsi, nous nous intéressons aux étudiants de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres.

Afin de mieux comprendre les raisons qui expliquent la sous-représentation des étudiants de minorités ethnoculturelles dans la profession enseignante, la recherche cible, dans un premier temps, différents facteurs qui influencent leur choix de cette profession. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur le vécu universitaire de ces étudiants dans le but de comprendre l'impact de ce vécu sur la rétention de tels étudiants.

Les résultats de cette recherche pourront éventuellement contribuer au développement de stratégies de recrutement et de rétention qui devraient permettre, à plus ou moins longue échéance, de mettre sur pied un plan d'action pour diversifier le profil ethnoculturel de la clientèle des facultés d'éducation et donc du milieu professionnel enseignant.

1.5 Pertinence de la recherche

Comme nous l'avons souligné précédemment, le tissu social québécois a beaucoup changé depuis les vingt dernières années, principalement par l'arrivée d'immigrants provenant d'une multitude de pays différents. Parmi les nouveaux défis sociaux engendrés par cette immigration massive, le rôle de l'école s'inscrit comme lieu fondamental dans la socialisation de ces nouveaux Québécois et doit nécessairement être revisité et actualisé afin de répondre aux besoins d'une nouvelle clientèle.

Nous pensons qu'une société qui se définit comme pluraliste (Gouvernement du Québec, 1998b) ne saurait se passer d'un questionnement sur les raisons qui expliqueraient la sous-représentation des individus issus de l'immigration dans la plupart des professions comme c'est le cas pour la profession enseignante. De cette inégalité naît donc un réel désir de compréhension de l'état actuel de la sous-représentation des groupes ethnoculturels au sein du personnel enseignant et de divers intervenants qui interagissent et influencent le développement scolaire et social des élèves.

La présence des enseignants culturellement différents est importante dans une perspective de justice sociale, d'égalité et de diversité (Henley et Young, 1987). Leur représentation a un effet positif sur l'image de soi et l'intégration psychosociale de l'élève minoritaire, tout en favorisant un climat de respect entre l'école, les parents ainsi que les leaders des diverses communautés ethnoculturelles (McAndrew, 1993).

Ainsi, il peut être pertinent d'analyser le vécu universitaire et d'identifier les différents éléments qui ont une incidence sur le choix des étudiants minoritaires relativement à la profession enseignante ainsi que les facteurs qui contribuent à la construction de leur identité professionnelle car comme le dit Phinney (1996):

« Greater awareness of ethnic issues can bring increased sensitivity to the treatment of clients from diverse backgrounds. » (p.918)

II CONTEXTE THÉORIQUE

L'objet de cette recherche, tout comme les préoccupations du ministère de l'Éducation quant à la diversité du profil ethnoculturel du corps enseignant, porte sur le choix de devenir enseignant des étudiants appartenant à des minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres ainsi que sur leur vécu universitaire.

Cette recherche s'inscrit principalement dans une approche sociale du développement de l'identité enseignante des gens appartenant à des communautés ethnoculturelles minoritaires. C'est à partir de recherches québécoises (Kanouté et *al.* 2002) et américaines (McCray, 2002; Shutz et *al.* 2001; Zirkel, 2002) que nous clarifions, dans un premier temps, les concepts présentés dans cette recherche. Pour construire un cadre théorique, nous avons complété la recension des écrits par une entrevue exploratoire de groupe. Cette double démarche nous a permis de dégager des dimensions du cadre théorique présentées ultérieurement.

2.1 Concepts relatifs à l'identité

Avant de nous pencher sur les différentes théories de la construction de l'identité enseignante, thème central de notre problématique, il est essentiel d'aborder quelques grandes théories sur la construction de l'identité et de l'identité ethnique.

2.1.1 Identité

La construction identitaire a été l'objet de nombreuses recherches américaines (Ekstrand, 1986, Wetzel, 1987), canadiennes Berry, Kalin et Taylor, 1977; Aboud, 1987; Holh et Normand, 1996) et européennes (Abraham, 1985; Kaplan, 1989) mais il n'existe pas de réel consensus sur une définition à donner à ce concept polysémique. Les chercheurs de différents domaines abordent le sujet selon les cadres de références de leurs disciplines respectives, ce qui peut engendrer une confusion et un manque d'homogénéité quand on se réfère à la

construction identitaire (Phinney, 1990). Par conséquent, il est important de préciser certaines de ces différences.

Le concept d'identité est essentiel dans l'étude et la compréhension du processus qui détermine les choix professionnels auxquels font face tous les individus d'une société. Dans la littérature scientifique, on dissocie rarement le concept d'identité personnelle de celui d'identité sociale puisque l'identité se définit par l'intégration d'aspects psychologiques ainsi que sociologiques (Taboada-Leonetti, 1990). En effet, notre identité se façonne à travers le regard des autres qui nous renvoie un visage, une personnalité, des rôles sociaux que nous pouvons accepter ou rejeter mais qui sont obligatoirement déterminants (Lipiansky, 1990). Holh (1996) place l'identité à l'intersection entre l'individu et la société. La construction de l'identité est étroitement liée au processus de socialisation qui amène l'individu à intérioriser les normes, valeurs et pratiques de la société dont il est issu tout en élaborant sa propre définition. Tap (1980) décrit le processus de construction identitaire comme étant une confrontation entre l'identique et l'altérité, entre la similitude et la différence.

Selon Erikson (1968), la construction de l'identité se fait à travers un processus actif de réflexions et d'observations simultanées par lequel l'individu juge ce qu'il est en fonction de ce qu'il découvre être la façon dont il est jugé par les autres. Cette identité est donc intimement liée à l'environnement sociétal duquel est issu l'individu; à l'image de la société qui la définit et l'influence, elle est changeante et en constante évolution. *L'identité personnelle puise ses souvenirs dans l'histoire individuelle qui est interdépendante de l'histoire collective* (Costalat-Founeau et Martinez, 1998 :26). Selon Holh et Normand (1996), l'individu s'attribue une valeur directement proportionnelle à celle qu'il accorde à ses groupes d'appartenance. En effet, il est dit :

« *L'identité comporte (...) un processus intrinsèque d'évaluation et d'attribution de valeur qui permet à chaque sujet de se situer par rapport aux divers groupes auxquels il appartient ou tente d'appartenir* »
(Holh et Normand, 1996 :41-42)

La construction identitaire est teintée par l'impact du regard de l'autre et également structurée par une appartenance affirmée ou assignée, à des groupes (culturels, sociaux, ethniques). Le fait d'appartenir à une minorité ethnique, particulièrement lorsque cette appartenance est visible (Phinney, 1990), influence l'image de soi et de la société élaborée par l'individu (Costalat-Founeau et Martinez, 1998).

2.1.2 Identité ethnique

C'est donc dans cette perspective de construction de l'identité sociale que s'inscrit l'étude de la construction identitaire des gens appartenant à des minorités ethniques, c'est-à-dire l'identité ethnique. Les individus issus de minorités ethnoculturelles doivent intégrer la dualité identitaire des valeurs et normes de leur culture d'origine tout en maîtrisant et en intégrant les valeurs et normes véhiculées par la société d'accueil dominante ou de leur groupe d'appartenance (Kerka, 1998).

Le concept de la construction de l'identité ethnique a fait l'objet de nombreuses études (Brand et *al.*, 1974 ; Banks, 1976 ; Aboud, 1987) dans les domaines de la psychologie, de la sociologie et de l'éducation. Phinney (1990) présente, dans une revue de littérature portant sur 70 articles scientifiques américains, canadiens et européens qui abordent la construction de l'identité ethnique, trois grandes approches : l'acculturation, l'approche psychanalytique et la théorie d'identité sociale. La plupart de ces études s'intéressent à l'ethnicité et l'identité ethnique dans un contexte d'immigration alors qu'il y a des minorités ethnoculturelles non-immigrantes, comme c'est le cas des Autochtones d'Amérique.

L'étude de l'acculturation telle qu'abordée par Gordon (1964), Berry et *al.* (1986), Hutnik (1986) se caractérise par différents modèles conceptuels. D'une part, certains chercheurs (Park, 1928 ; Stonequist, 1935 ; Gordon, 1964) proposent des modèles d'acculturation unidimensionnels qui décrivent un processus

expliquant le cheminement unidirectionnel de l'immigrant de sa culture d'origine vers l'assimilation et l'adoption des valeurs et normes de la culture d'accueil. Ces modèles mesurent la réussite de l'adaptation de l'immigration par le degré d'intériorisation de la culture d'accueil et le rejet subséquent des valeurs et normes de la culture d'origine. D'autre part, il existe de nombreuses recherches qui proposent des modèles bidimensionnels d'acculturation. Hutnik (1986) identifie quatre stratégies de construction de l'identité dans une étude réalisée auprès de jeunes Indiennes vivant en Angleterre. La première stratégie dite *Assimilative* explique le mécanisme d'adaptation qui pousse l'individu à rejeter complètement la culture d'origine et donc à s'identifier totalement à la culture dominante d'accueil. La deuxième stratégie dite *Dissociative* regroupe les individus qui s'identifient entièrement à la culture d'origine en rejetant complètement les normes et valeurs de la culture d'accueil. La troisième stratégie dite *Acculturative* englobe les individus qui s'identifient aux deux cultures, et la dernière stratégie dite *Marginale* explique les attitudes et comportements des individus qui rejettent les deux cultures. Le modèle de Berry (1986) propose également quatre modes qui catégorisent le processus d'acculturation d'individus issus de groupes culturels minoritaires : l'intégration, l'assimilation, la marginalisation et la séparation. Ce modèle est structuré à partir de positionnements croisés sur la nécessité du contact avec la société d'accueil ou de la préservation de la culture d'origine (Kanouté, 2002).

L'approche psychanalytique de la construction identitaire englobe entre autres les recherches d'Erikson (1968), de Marcia (1966, 1980), de Cross (1994) et de Rouchy (2002). Les cadres conceptuels développés par ces chercheurs portent principalement sur la théorie de l'*ego identity formation* selon laquelle l'identité est le résultat d'explorations et d'expérimentations qui ont typiquement lieu durant l'adolescence et qui influencent les choix dans plusieurs aspects de la vie de l'individu (occupation professionnelle, religion, orientation politique). Cette théorie, initialement développée par Erikson, amène Marcia (1966, 1980) à créer un modèle conceptuel basé sur quatre stades identitaires caractérisés par l'exploration et l'acceptation d'identités possibles. Un individu qui ne s'engage ni

dans l'exploration ou même dans l'acceptation d'une identité est au stade de *diffusion*. L'acceptation d'une identité sans exploration, attribuée par les valeurs parentales représente le stade *Foreclose*. L'individu qui s'engage dans une exploration sans pour autant choisir et accepter une identité particulière est au stade moratoire. Enfin, le choix et l'acceptation d'une identité précise suivant une phase exploratoire exhaustive situent l'individu au stade d'*identité accomplie*. Bien qu'Erikson et Marcia mentionnent l'importance de la culture sur la construction identitaire, cette approche n'est généralement pas utilisée dans l'étude de l'identité ethnique (Phinney et Alipuria, 1990).

Enfin, la troisième approche utilisée dans l'étude de la construction de l'identité ethnique qui s'applique plus particulièrement dans le cas de la présente recherche est l'approche sociale de l'identité telle qu'avancée par Lewin (1948) qui affirme que les individus ont un besoin réel de s'identifier à un groupe d'appartenance afin de maintenir un sentiment de bien-être psychologique (Phinney, 1990). Selon cette théorie, le simple fait d'appartenir à un groupe distinct permet à l'individu de développer un sentiment d'appartenance qui contribue directement à une image positive de soi (Tajfel et Turner, 1979). Cette approche théorique présente la composante culturelle comme étant une partie intégrale et indissociable du développement identitaire de l'individu.

Traditionnellement, les théories d'identité sociale sont principalement centrées sur l'aspect affectif de l'identification et de l'appartenance à un groupe distinct (Phinney et Alipuria, 1990). Plus récemment, les études portant sur l'identité ethnique réalisées à partir de l'approche sociale de l'identité se sont grandement intéressées au rôle de variables cognitives telles que la catégorisation sociale pour expliquer le comportement social rattaché aux groupes (Phinney, 1990). C'est précisément les variables cognitives qui expliquent le processus d'intériorisation de la catégorisation sociale d'un groupe et qui mènent à une attirance et une appartenance à un groupe, à partir de stéréotypes et de perceptions renvoyées par la société (Ullah, 1987).

Dans le cas des études faites auprès de groupes de minorités ethniques, cette théorie explique les sentiments négatifs que peuvent intérioriser certains individus confrontés aux stéréotypes et préjugés négatifs véhiculés par la culture majoritaire face à leur groupe ethnique d'appartenance. D'ailleurs, de nombreuses études portent précisément sur l'impact de l'identification ou de l'appartenance à un groupe ethnique minoritaire dont le statut est réduit par rapport au groupe majoritaire (Ullah, 1985; Hogg et *al.*, 1987). La plupart des recherches qui s'intéressent à l'identité ethnique utilisent un cadre conceptuel développé à travers la théorie de l'identité sociale (Phinney, 1990).

D'autre part, dans le domaine des sciences sociales, plusieurs auteurs s'entendent également pour dire que l'identité ethnique est cruciale dans le développement intégral de la personne ainsi que dans le processus psychologique identitaire d'individus appartenant à différents groupes ethniques (Maldonado, 1975; Phinney, 1990). En effet, l'importance psychologique de l'identité ethnique est reconnue par de nombreux auteurs qui sont eux-mêmes issus de minorités ethnoculturelles (Malcom X, 1965; Rodriguez, 1982; Du Bois, 1983).

2.1.3 Individus appartenant à un groupe ethnoculturel minoritaire

Comme nous l'avons mentionné, l'identification et la mesure de l'ethnicité de l'autre présentent vraisemblablement des difficultés éthiques et méthodologiques puisqu'il est, selon Kanouté et *al.* (2002), difficile de *circonscrire l'ethnicité dans une société démocratique*. (p.185). Dans le but de colliger des données sur le profil ethnoculturel de la clientèle étudiante, le BRI (Bureau de la recherche institutionnelle) utilise des catégories dont la catégorie « allophones » : ceux dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais.

Il est évident que le terme allophone ne réussit pas à refléter de manière complète la totalité des gens qui appartiennent à des groupes ethnoculturels minoritaires puisqu'une partie de ces derniers déclarent le français comme étant leur langue maternelle, comme c'est le cas de certains étudiants Haïtiens, Algériens ou Vietnamiens par exemple. Par contre, les données du BRI relatives

au pays de naissance permettent d'élargir l'altérité ethnoculturelle au-delà de l'allophonie. C'est ce qui explique la différence de pourcentage entre les étudiants inscrits en première année de la faculté de l'Éducation qui sont allophones (5,6%) et les étudiants de la même faculté qui sont nés Hors-Québec (8,6%) pour les cohortes 2000-2001 et 2001-2002.

Pour les besoins de cette recherche, nous choisissons la catégorie « minorité ethnoculturelle » comme une sorte d'agrégation de ces deux catégories pour mieux saisir l'altérité ethnoculturelle.

2.2 Identité enseignante

Cette section porte sur la construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel. Bien que de nombreuses recherches s'intéressent au développement professionnel en général, nous nous attarderons particulièrement aux études qui portent spécifiquement sur la construction identitaire des enseignants. Les modèles conceptuels développés dans le cadre de l'étude sur la construction de l'identité enseignante sont construits à partir de théories psychologiques et sociologiques sur le développement professionnel général de l'individu. Dans un deuxième temps, nous regarderons différentes études récentes dont les recherches de Shutz et *al.* (2001), de Goodwin (1995), de McCray et *al.* (2002) et Kanouté et *al.* (2002) qui sont tout à fait pertinentes dans l'étude de la construction professionnelle d'enseignants appartenant à des minorités ethnoculturelles.

Avant même d'analyser les représentations que se font ces étudiants allophones sur la profession enseignante, il nous apparaît important de mieux cerner ce qu'est l'identité enseignante puisque, comme le dit Tanguy (1993) :

« Lorsque l'on procède à une étude sur l'identité professionnelle d'un groupe de personnes, (...) il importe d'assortir l'analyse du vécu des individus et des groupes à une analyse des conditions qui induisent cette perception de soi, des autres ou de l'autre et des choses en général » (p.93).

Bien qu'il existe de nombreuses études sur la formation initiale des maîtres (Baillauquès, 1990; Carbonneau et *al.*, 1990; Meirieu, 1990; Perrenoud, 1993), peu de recherches se sont attardées à la dimension de la construction de l'identité enseignante aussi appelé soi professionnel des enseignants (Gaudet et *al.*, 1996). Abraham (1985), qui a effectué une étude sur le processus même de la construction du soi professionnel des enseignants, considère le soi professionnel comme étant *un système qui comprend des attitudes, des perceptions et des sentiments propres au caractère et aux relations de l'individu ainsi que les valeurs qui y sont associées* (p.94). Selon cette même auteure, il existe chez tous les enseignants :

« La représentation d'une image de soi professionnelle qui correspond à la norme idéale, d'un besoin de paraître 'tel qu'il faut' et non pas 'tel qu'on est' » (Abraham, 1985, p.41).

Les études d'Abraham (1984, 1985) faites sur la construction du soi professionnel de l'enseignant l'ont menée à développer un instrument qui mesure la perception de l'enseignant à travers différentes facettes telles que le soi actuel (l'enseignant comme il se perçoit lui-même dans la situation actuelle), le soi pour l'autorité (l'enseignant tel que perçu par l'autorité), le soi pour les élèves (l'enseignant tel que perçu par les élèves) et le soi idéal (l'enseignant tel qu'il aimerait être perçu) (Abraham, 1985). À l'aide de cet instrument, une recherche faite par Abraham (1985) en Israël a démontré que la plupart des enseignants se décrivent et se perçoivent de manière très stéréotypée.

2.2.1 Développement de l'identité enseignante

Selon Dickinson et McEwin (1997), le développement de l'identité professionnelle enseignante n'est pas le but premier visé par le cheminement universitaire de la formation initiale des maîtres, qui mise principalement sur l'aspect didactique de l'enseignement, mais plutôt le résultat. Cependant, des

recherches récentes sur la construction de l'identité enseignante et du soi professionnel des enseignants présentent le développement de l'identité enseignante comme un processus dynamique, continu et interactif, de remise en question, de changement et de résolution de problèmes (Franzak, 2002; Gohier et al., 2001). De plus, ce processus débute dès la formation initiale (Gohier et al., 2001). Autrement dit, l'identité enseignante est en constante évolution, à la fois formée, informée et reformée à travers le développement individuel de l'enseignant ou du futur enseignant et par l'interaction de ce dernier avec d'autres (Cooper et Olson, 1996; Franzak, 2002).

Il est également souligné qu'il existe un certain stress relié à la dissonance entre les représentations que les enseignants avaient avant d'entrer dans la profession enseignante et la réalité quotidienne de l'enseignement (Franzak, 2002), ce qui nous porte à croire que les représentations que se font les étudiants en formation initiale des maîtres, bien qu'elles guident leur choix professionnel, portent parfois sur des croyances et des opinions qui ne se fondent pas obligatoirement sur la réalité quotidienne et pratique de la profession enseignante.

De nombreux théoriciens tels que Knowles et Holt-Reynolds (1991), Knowles (1992) et Vinz (1996) ont identifié plusieurs sources d'influence qui façonnent l'identité enseignante, comme c'est le cas de l'expérience personnelle face aux images véhiculées dans les médias ou encore des représentations pédagogiques personnelles développées à travers un cheminement universitaire en formation initiale des maîtres. Knowles (1992) identifie quatre sources d'influence qui ont un impact direct sur la conception du soi professionnel des étudiants en formation des maîtres : (1) les modèles-rôle (role-models), surtout lorsqu'ils sont positifs; (2) les expériences professionnelles passées d'enseignement; (3) l'influence significative positive ou négative des cours donnés en formation des maîtres; et (4) les expériences durant l'enfance reliées à l'apprentissage et aux activités familiales. Toujours selon Knowles (1992), l'étudiant en formation initiale des maîtres amorce la construction de son identité enseignante en jonglant avec les influences ci-haut mentionnées.

Bien que fort intéressantes et utiles dans la compréhension de la construction identitaire des enseignants, la plupart des recherches précédemment mentionnées ne tiennent pas compte des différences individuelles à caractère culturel des enseignants et des futurs enseignants qui, comme cette recherche tente de le démontrer, voient le cheminement de leur construction identitaire professionnelle influencé par leur appartenance à un groupe ethnoculturel dit minoritaire dans une société. Nous aborderons donc différentes études, à la fois sur l'identité enseignante et les facteurs qui influencent le choix de la profession enseignante, et qui intègrent la dimension d'appartenance à des groupes ethnoculturels dits minoritaires

2.2.2 Choix de la profession enseignante par les étudiants de minorités ethnoculturelles

Dans une recherche portant principalement sur la sous-représentation des gens d'origine asiatique dans la profession enseignante aux États-Unis, 22 étudiants d'origine asiatique en formation des maîtres ont été questionnés lors d'entrevues semi-dirigées (Goodwin, 1995). Les informations recueillies auprès de ces sujets ont permis d'identifier les trois principaux facteurs les ayant influencés à choisir la profession enseignante : 73% des participants ont évoqué des facteurs d'ordre altruiste, c'est-à-dire le désir de contribuer de manière positive à la société; 60% des sujets interviewés ont décrit une passion ou une affection particulière pour les enfants et envers les emplois qui nécessitent une interaction régulière avec les jeunes; 53% des étudiants qui ont participé à cette recherche ont parlé de leur plaisir face à l'apprentissage et de leur respect pour l'institution scolaire.

Lorsque questionnés sur les raisons qui pourraient expliquer la sous-représentation d'individus d'origine asiatique dans la profession enseignante, les deux-tiers d'entre eux ont qualifié la profession enseignante comme étant non-intellectuelle. La moitié des sujets ont attribué cette sous-représentation à des salaires bas et à la perception sociale de l'enseignement comme étant de statut bas ou moyen. Bien que ces réalités soient importantes pour tous les individus qui choisissent la profession enseignante (Goodwin, 1995), elles ont un effet marqué lorsque combinées à d'autres influences d'ordre culturelles. En effet, cette étude

de Goodwin révèle que le statut d'immigrant ou de minorité ethnique teinte grandement les choix de carrière des individus d'origine asiatique qui sont influencés par les valeurs de leur communauté d'appartenance sur la réussite sociale et économique et sur les difficultés économiques que peuvent connaître ces individus d'origine immigrante, limitant leur capacité à poursuivre un cheminement universitaire long et coûteux qui, en bout de ligne, ne mène pas à un emploi à salaire élevé (Goodwin, 1995).

Une autre recherche très récente sur la sous-représentation d'un groupe ethnoculturel minoritaire, cette fois le cas des *Afroaméricains*, offre des conclusions particulièrement pertinentes et utiles à cette recherche. En effet, l'étude de McCray et *al.* (2002) se penche sur les facteurs socioculturels qui ont une influence sur les choix professionnels des femmes *Afro-Américaines* vers la profession enseignante et sur les représentations que se font ces dernières sur le rôle de l'enseignant. À partir de données démographiques des participantes de l'étude et d'entrevues exhaustives semi-dirigées portant sur les expériences de l'enfance d'ordre communautaire et familial des participantes, les chercheurs ont identifié les facteurs dont l'influence a été significative dans leur choix de la profession enseignante. Selon cette recherche, la mère, les femmes de la communauté ainsi que les enseignantes *Afro-Américaines* ayant été en contact avec les participantes ont eu un impact significatif et indéniable sur le choix de la profession enseignante. On constate également qu'à partir de leurs représentations et perceptions du rôle maternel des femmes de leur famille, de leur communauté et de leurs enseignantes d'origine *Afro-Américaines*, les participantes ont développé une attitude de dévouement, de responsabilité sociale rattachée à leur rôle d'enseignante et une motivation altruiste fondée sur la réussite scolaire et sociale des enfants de leur communauté, comme le disent McCray et *al.* (2002) :

« The participants' life histories further revealed that as their conceptions of good mothering and good teaching crystallized, their reasons for teaching transcended altruism and a love for children, resulting in perspectives on caring, a sense of responsibility for the school success of all students » (p.269).

Dans la même lignée, la recherche de Shutz et *al.* (2001) avait pour but précis d'identifier les facteurs qui ont menés au choix de la profession enseignante. La particularité de cette recherche est que la dimension culturelle y est considérée. En effet, les résultats de cette recherche se rattachent directement aux théories d'acculturation et d'identité ethnique développées par Berry et *al.* (1977) et Phinney (1990). Selon Shutz et *al.* (2001), il y a trois types de transmissions de valeurs typiquement associées au développement individuel et professionnel des individus qui choisissent la profession enseignante : la transmission verticale, comme c'est le cas de valeurs véhiculées par les parents; la transmission oblique comme c'est le cas des valeurs véhiculées par les adultes significatifs de l'environnement immédiat de l'individu et enfin la transmission horizontale qui regroupe toutes les valeurs et comportements observés et appris auprès de nos pairs (Shutz et *al.* 2001). Ces chercheurs reconnaissent l'impact de l'identité ethnique et des valeurs véhiculées par le groupe ethnoculturel d'appartenance dans les choix professionnels des gens appartenant à des groupes ethnoculturels minoritaires. Des entrevues réalisées auprès de huit étudiants en formation des maîtres ont permis d'identifier quatre grandes catégories de types d'influence dans le choix professionnel de l'enseignement, respectivement l'influence familiale, l'influence des enseignants, l'influence des pairs et enfin les expériences passées d'enseignement.

Selon Shutz et *al.* (2001), ces influences majeures dans le choix professionnel d'individus s'inscrivent toutes dans une perspective sociale de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant, perspective théorique que nous avons présentée antérieurement dans la section de construction identitaire/ethnique. Elles regroupent dix dimensions identifiées par Shutz et *al.* (2001) sur les facteurs qui ont influencé le choix professionnel vers l'enseignement soit : l'altruisme, les expériences passées, les enseignants (rôle-modèles), les dispositions, l'influence parentale ou familiale, l'amour des enfants, les pairs, l'aspect bénéfique et pratique de la profession enseignante, les intérêts à l'égard de matières scolaires spécifiques et enfin l'approche parentale en matière d'éducation (Shutz et *al.*, 2001 :303).

Bien que peu de recherches québécoises existent sur le cas des enseignants appartenant à des groupes ethnoculturels dits minoritaires, la recherche de Kanouté et *al.* (2002) porte sur cette population cible. Cette étude s'intéresse aux facteurs de non-attraction des étudiants allophones vers la profession enseignante et a été réalisée à l'aide d'une série d'entrevues auprès de douze étudiantes d'origine haïtienne, grecque, cambodgienne, italienne, chinoise-mauricienne, égyptienne et libanaise inscrites au premier cycle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Les étudiantes ont pu répondre selon leurs propres expériences et vécus à deux questions ouvertes sur les facteurs qui expliqueraient la non-attraction vers la profession enseignante et sur la perception du contexte universitaire des étudiants allophones. Leurs témoignages ont permis d'identifier différents aspects de la réalité des étudiants allophones en matière de choix professionnel, particulièrement celle de la profession enseignante. Les conclusions de la recherche mettent à jour différents aspects susceptibles d'influencer leur choix tels *La qualité de l'information dispensée au cégep sur la formation à l'enseignement et les sciences de l'éducation; les facteurs personnels; le degré de maîtrise du français; le niveau de valorisation de la profession enseignante dans la société et la perception de la profession enseignante par les minorités ethnoculturelles* (Kanouté et *al.*, 2002 :189).

Certaines dimensions identifiées par Shutz et *al.* (2001), Kanouté et *al.* (2002) et McCray et *al.* (2002) sont particulièrement pertinentes à cette recherche et vont inspirer le cadre de référence qui nous guidera dans notre collecte de données. Nous détaillerons chacune des dimensions.

2.3 Dimensions du cadre de référence

Les recherches qui portent sur les différences individuelles culturelles des enseignants et futurs enseignants démontrent que le fait même d'appartenir à un groupe ethnoculturel minoritaire influence les choix professionnels des individus. Ces recherches sont d'autant plus pertinentes qu'elles s'intéressent et se questionnent sur la sous-représentation de cette population cible dans la profession enseignante. Le cadre de référence que nous construisons s'inspire des informations recueillies dans cette analyse des recherches actuelles sur la question. Ce cadre de référence est composé de deux volets. Premièrement, le volet pré-universitaire est composé de huit dimensions qui, selon les recherches faites auprès d'étudiants en formation initiale des maîtres, ont un impact sur les choix professionnels des individus. Le deuxième volet, le volet vécu universitaire, s'attarde directement au vécu universitaire d'étudiants en formation initiale des maîtres qui appartiennent à des minorités ethnoculturelles. Leurs diverses expériences universitaires viennent influencer directement leur vécu universitaire et déterminent leur succès académique menant vers la graduation.

Les dimensions du volet pré-universitaire sont l'altruisme, les expériences passées, les dispositions, la pression parentale et l'influence de la communauté d'appartenance, les 'rôle-modèles', les intérêts pragmatiques et enfin une dernière dimension qui regroupe d'autres facteurs. Les dimensions du volet universitaire sont : le climat universitaire, le développement de l'identité ethnique et la justice sociale dans le curriculum. Toutes les dimensions auront pour but d'inspirer la grille d'entrevue et d'organiser les informations recueillies lors de la collecte de données afin d'isoler les facteurs qui ont une incidence sur les choix professionnels des étudiants en formation des maîtres.

2.3.1 Facteurs pré-universitaires

2.3.1.1 Altruisme

L'altruisme, cette *tendance à s'intéresser aux autres, à se montrer généreux et désintéressé* (Larousse, 1988), est un facteur omniprésent dans les études faites auprès d'enseignants. En effet, de nombreuses recherches sur la profession enseignante et sur les facteurs qui influencent et poussent les individus vers le rôle d'enseignant tendent à confirmer l'importance de l'altruisme chez les individus ayant choisi la profession enseignante (Abraham 1985; Rice Jordan, 1995; Gohier et *al.*, 2001). Bien que la notion de carrière ait énormément changé depuis 30 ans, passant de carrières loyales, uniques dans laquelle un individu évolue au sein d'une seule entreprise à une carrière flexible, changeante et surtout mobile, évoluant dans différentes entreprises au gré des besoins du marché et des objectifs personnels, plusieurs chercheurs s'entendent pour affirmer que la profession enseignante est demeurée inchangée au niveau des candidats qui la choisissent (Peske et *al.* 2001). En effet, une étude réalisée par une équipe de chercheurs américains a démontré que les nouveaux enseignants ont choisi la profession enseignante tôt dans leur carrière professionnelle et considèrent la profession enseignante comme un choix de vie, un appel qu'ils prévoient faire jusqu'à leur retraite. Cette recherche démontre donc que les motivations qui poussent les jeunes enseignants à entrer dans la profession sont tout à fait similaires à celles qui ont poussé les enseignants qui sont en fin de carrière (Peske et *al.*, 2001).

Selon les recherches qui abordent précisément l'identité enseignante des gens issus de groupes ethnoculturels minoritaires, la dimension de l'altruisme et de son influence sur le choix professionnel d'enseignants et d'étudiants en formation des maîtres est omniprésente. En effet, comme le démontrent certaines études américaines présentées antérieurement, plusieurs enseignants issus de communautés ethnoculturelles minoritaires ont un sens aigu de la responsabilité sociale que leur confère le rôle d'enseignant, responsabilité particulièrement grande face à la communauté ethnoculturelle d'appartenance. Dans ce sens, la

dimension de l'altruisme fait référence au désir de contribuer positivement au bien-être de la société par son implication professionnelle. Pour certains, la décision de devenir enseignant relève d'un appel ou d'une vocation exempte de toute raison sous-jacente d'ordre pratique ou économique (Shutz et *al.*, 2001).

Dans leur étude qualitative sur les enseignantes Afro-Américaines, McCray et *al.* (2002) constatent que la plupart d'entre elles se sentent poussées par un désir de contribution sociale empreint d'un sentiment de responsabilité face à tous les enfants, particulièrement ceux de leur communauté ethnoculturelle d'appartenance (McCray et *al.*, 2002). Cette recherche, comme celle de Tusin et Pascarella (1985) démontre clairement, dans une étude réalisée auprès de 2730 étudiantes en formation des maîtres appartenant à des communautés ethnoculturelles minoritaires que l'altruisme, l'amour des enfants et le désir de contribution sociale ('to make a difference') est à la base du discours de presque tous ceux qui choisissent la profession enseignante (Tusin et Pascarella, 1985; McCray et *al.*, 2002).

2.3.1.2 Expériences passées

En effet, les expériences passées semblent avoir un impact sur le choix professionnel des individus et les ont menés vers des programmes en sciences humaines et dans un cheminement vers la profession enseignante (Peske et *al.*, 2001).

Dans le cadre de plusieurs études qualitatives sur les influences ayant mené vers la profession enseignante, réalisées auprès d'enseignants ou de futurs enseignants, plusieurs sujets parlent d'expériences passées ayant nécessité un rapport pédagogique d'aide ou de transmission de savoirs, tels que gardiennage d'enfant(s), tutorat, bénévolat ou travail dans un camp de vacances. Pour bien des enseignants, ces expériences ont été cruciales dans leur vie professionnelle et ont éveillé en eux le désir de poursuivre une carrière en enseignement.

Ces expériences sont instrumentales dans la construction du soi professionnel (Abraham, 1985) ainsi que dans la construction identitaire puisque bon nombre d'entre elles se produisent durant l'adolescence, phase déterminante dans le développement de la personne (Phinney, 1996).

2.3.1.3 Dispositions

Certaines qualités, ou traits de personnalité, sont perçues comme étant nécessaires dans la profession enseignante. On attribue généralement aux enseignants des qualités qui accompagnent certaines dispositions comme la patience, le dévouement, l'organisation, l'amour des enfants, la facilité à communiquer ou l'extraversion.

Les représentations que se font les individus de la profession enseignante comportent généralement des stéréotypes sur le type de personnalité nécessaire à l'enseignement (Minor et *al.*, 2002). Les informations recueillies dans diverses recherches démontrent que certaines caractéristiques présentes chez les étudiants en formation des maîtres (relatives aux expériences, connaissances, dispositions, croyances, attitudes, perceptions) influencent directement leur développement subséquent en tant qu'étudiant ainsi qu'en tant qu'enseignant. La recherche de Minor et *al.* (2002) décrit les caractéristiques communes chez bon nombre d'enseignants en les qualifiant de confiants, enthousiastes, possédant une grande facilité en communication et en gestion, focalisés et exigeants envers eux-mêmes et les élèves (Minor et *al.*, 2002).

Selon 'The American Association of School Administrators' (AASA) les caractéristiques qui décrivent les enseignants efficaces sont: flexibilité, enthousiasme, imagination, portés à valoriser l'importance des perceptions plus que les faits ou événements, chaleureux, attentionnés, soucieux d'obtenir une certaine interaction entre eux-mêmes et les élèves et disponibles en dehors des heures de classe (Minor et *al.*, 2002). McCray et *al.*, (2002) présentent également l'instinct maternel comme pouvant être à l'origine du désir d'être enseignant et une

condition nécessaire à l'accomplissement de la tâche globale de l'enseignant. D'autres qualités ou intérêts comme aimer la lecture ou encore être très organisé peuvent également pousser un individu vers cette profession, comme le mentionnent Peske et *al.* (2001).

Partant du postulat que ces caractéristiques ou traits de personnalité existent chez de nombreux individus de toutes origines ethniques, il s'avère intéressant de constater qu'au Canada comme aux États-Unis, la majorité des enseignants et des étudiants en formation des maîtres sont de milieux socio-économiques moyens et de *race blanche* (Shutz et *al.*, 2001). La recherche de Kanouté et *al.* (2002) souligne que certains étudiants appartenant à des communautés ethnoculturelles minoritaires sont réticents à choisir la profession enseignante car ils perçoivent cette dernière comme nécessitant une personnalité extravertie (Kanouté et *al.*, 2002). D'autres études démontrent que les gens d'origine asiatique, par exemple, ont tendance à préférer les professions scientifiques ou techniques (Leung et *al.*, 1994) car de manière générale, les individus appartenant à ce groupe préfèrent des occupations nécessitant une approche structurée, logique et impersonnelle, plaçant plus l'accent sur les valeurs extrinsèques comme le salaire, le statut social ou encore le prestige (Leung et *al.*, 1994).

Pourtant, il semble évident que les écoles en Asie sont pleines d'enseignants qui ont choisi la profession enseignante. Or, comment expliquer que les gens d'origine asiatique qui ont immigré aux États-Unis ou au Canada (et leurs enfants qui sont nés ici) soient si sous-représentés dans la profession enseignante (moins de 5%) selon Leung et *al.* (1994)? Des réponses ou hypothèses explicatives sont sans doute à chercher dans la spécificité de la dynamique migratoire : le focus sur une mobilité sociale ascendante dans les projets migratoires et qui pousse à choisir des professions mieux rémunérées, la peur d'une profession qui exige un grand niveau d'acculturation à la culture majoritaire, etc.

Il est donc pertinent de souligner l'importance de la perception des caractéristiques personnelles nécessaires à l'enseignement dans l'étude des représentations que se font les étudiants en formation des maîtres qui appartiennent eux-mêmes à des groupes ethnoculturels minoritaires afin de tenter de circonscrire l'impact de ces représentations sur leur choix de la profession enseignante.

2.3.1.4 'Rôle-modèles'

Les élèves issus de minorités ethnoculturelles développent une compréhension de la culture d'accueil dans laquelle ils évoluent et des différentes opportunités professionnelles qui leur sont accessibles en observant différentes caractéristiques des adultes qui détiennent des professions désirables et en tirant des conclusions généralisées sur les similarités et différences culturelles, raciales, linguistiques, et même religieuses avec leur propre identité (Zirkel, 2002).

Les enseignants issus de minorités ethnoculturelles sont des modèles pouvant avoir un impact réel sur la profession enseignante par leur présence, contribuant ainsi à donner de l'école une image qui reflète la société dont elle est issue. Grâce à leur apport en diversités linguistiques, leurs perceptions culturellement différentes, leurs connaissances diversifiées des différents points de vue qui existent au sein d'une même communauté ainsi que leur prédisposition à communiquer plus adéquatement avec les élèves, les familles et les dirigeants des groupes ethnoculturels semblables au leur (Bennett, 2002), ils participent positivement à l'équilibre de la communauté et ultimement à la société.

Selon certaines recherches, les jeunes femmes Afro-Américaines sont beaucoup plus éveillées et impliquées dans leurs explorations de choix professionnels et confiantes lorsqu'elles bénéficient de soutien moral et conseils professionnels de la part d'individus significatifs provenant de leur famille et de leur communauté d'appartenance (Weiler, 1997).

Les enseignants jouent également un rôle important qui influence les choix professionnels de gens appartenant à des groupes ethnoculturels minoritaires. En effet, une étude faite sur un groupe de jeunes Américaines d'origine mexicaine démontre que ces dernières, qui proviennent généralement de milieux socioéconomiques défavorisés et dont les parents sont généralement peu acculturés (Berry, 1997), perçoivent l'encouragement des parents face à leur choix de carrière moins important que le soutien des enseignants de leur école (McWhirter et Hackett, 1993).

L'absence de "role models" peut également décourager les gens issus de minorités ethnoculturelles à entreprendre un cheminement universitaire (Henrikson, 1995 ; Kanouté et *al.*, 2002). Une étude faite par Williams (1990) a démontré que de nombreux étudiants *Afro-Américains* attribuaient leur manque d'intérêt vers une profession nécessitant un diplôme universitaire à l'absence de modèles. Également, les expériences négatives vécues par des étudiants de minorités ethnoculturelles lors de leur formation universitaire, quand elles sont relayées dans leur communauté, peuvent dissuader d'autres de faire le même choix de formation. Ainsi, certains perçoivent les professeurs de niveau universitaire comme étant insensibles et étrangers aux différences culturelles des étudiants (Rendon et Valadez, 1993).

2.3.1.5 Pression familiale

La dimension familiale et l'influence de cette dernière est attribuable aux encouragements d'un ou des parents vers la profession enseignante. Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédant, la famille est un espace fondamental dans la socialisation de tout individu. Selon McCray et *al.* (2002), l'influence parentale, en particulier celle de la mère, est au cœur même des décisions qui ont poussé les participantes de sa recherche, des Afro-Américains, à poursuivre une carrière en enseignement. En effet, *les membres de la famille peuvent émettre des réserves à propos de l'enseignement ou un avis négatif afin de détourner leur enfant du choix de cette profession* (Kanouté et *al.* 2002 :190).

Les attitudes et représentations sur le travail, l'école, les buts et aspirations académiques et professionnelles et les valeurs ont un impact à long terme sur les choix de carrière des individus (Lankard, 1995). Les parents américains d'origine mexicaine valorisent plus l'éducation que leurs enfants. Bien qu'attachant une grande importance au rôle de l'éducation dans le développement professionnel de leur enfant, les parents américains d'origine coréenne sont davantage portés à valoriser les avantages reliés aux choix de profession de leur enfant, mettant l'accent sur l'aspect économique et prestigieux d'une profession. Selon cette même recherche, les adolescents appartenant à la communauté coréenne connaissent une grande anxiété face au jugement de leurs parents sur leur choix professionnel (Lankard, 1995).

La présence d'enseignants dans une famille a une influence significative sur le choix de la profession enseignante d'un individu (Clark et Flores, 2001). Dans le même ordre d'idées, le niveau de scolarité des parents peut influencer directement le choix de carrière de leur enfant (Lankard, 1995). En effet, certaines familles de minorités ethnoculturelles de niveau socioéconomique bas peuvent pousser leurs enfants vers des emplois qui nécessitent peu de scolarité et qui génèrent rapidement un salaire dont la famille peut bénéficier. Aussi, certaines valeurs familiales ont tendance à attribuer une grande importance au mariage et à la maternité, limitant donc les possibilités académiques et professionnelles de leurs filles (Kirkel, 2002).

2.3.1.6 Opinion du groupe ethnoculturel d'appartenance

D'après la recherche de Kanouté et *al.* (2002), les choix de carrière des individus peuvent être directement influencés par l'environnement social immédiat. La perception de leur communauté d'appartenance sur la profession enseignante peut influencer la perception des allophones sur la profession enseignante. En effet, on constate qu'il y a parfois la perception d'*une opposition entre les habiletés professionnelles requises et certaines caractéristiques dites culturelles*, comme c'est le cas par exemple des gens d'origine asiatique qui perçoivent la profession

enseignante comme étant un travail où il faut beaucoup parler alors que *plusieurs d'entre eux n'aiment pas beaucoup parler* (Kanouté et al., 2002 : 191).

Certaines communautés ethnoculturelles entretiennent un discours sous-jacent qui ne valorise pas l'enseignement en attribuant à cette profession un manque de débouchés ou de possibilités d'embauche après les études ou simplement un manque de modèles ethniques dans la profession. Certaines communautés ethnoculturelles valorisent donc des professions qui *offrent de meilleurs salaires, qui assurent une ascension sociale ou alors qui compensent le handicap d'être d'une autre origine* (Kanouté et al, 2002 :191). Des étudiants participant à cette recherche ont souligné que les professions valorisées dans leur communauté d'appartenance sont la médecine, le génie, les affaires, etc.

Certaines cultures ont des conceptions particulières de la famille, des rôles des femmes et des hommes dans la société ou encore de la relation travail-famille. En effet, certains groupes ethnoculturels véhiculent des stéréotypes sur le travail et le rôle attendu de chacun ce qui influence vraisemblablement les individus issus de ces communautés (Kerka, 1998).

2.3.1.7 Intérêts pragmatiques

Selon des recherches que nous avons ci-haut mentionnées, certains choisissent la profession enseignante en fonction de certains avantages perçus. En effet, les intérêts pragmatiques pouvant intéresser des candidats potentiels à la profession enseignante peuvent varier entre les mois de vacances scolaires et la facilité de se trouver un emploi à la fin de la formation initiale des maîtres universitaires.

Selon Kanouté et al. (2002), certains individus perçoivent le milieu enseignant comme étant un choix professionnel limitant leur capacité à retourner ultérieurement dans leur pays et poursuivre leur carrière dans un système scolaire différent qui ne reconnaît pas leurs compétences ni leurs diplômes. D'autres parlent des salaires peu élevés et du manque d'occasion de grimper les échelons vers une position professionnelle plus désirable (Shutz et al., 2001). À l'opposé,

des aspects comme la proximité du lieu de travail (l'école) du domicile ou encore la possibilité de travailler dans un milieu qui nous permet d'être disponible pour ses propres enfants (horaires, etc.) peuvent avoir un impact positif sur l'attractivité de la profession enseignante (Shutz et *al.*, 2001). Ces intérêts sont d'autant plus déterminants chez les gens qui choisissent la profession enseignante comme deuxième carrière, ayant été insatisfaits ou simplement désintéressés de leur profession initiale.

2.3.1.8 Autres facteurs

Dans cette partie, nous aborderons d'autres facteurs comme le profil ethnoculturel des formateurs universitaires en éducation et le manque d'accès à l'information. Bien que la population étudiante de la plupart des collèges et université soit de plus en plus diversifiée au plan ethnoculturel, les recherches démontrent que la majorité des professeurs et membres de certaines facultés sont d'origine caucasienne (Henrikson, 1995). Bien des étudiants perçoivent un manque d'ouverture de la part de professeurs face à la diversité ethnoculturelle des étudiants et sont, selon ces derniers, incapables de s'adapter et d'offrir un soutien adapté à leur clientèle. Ce manque d'ouverture peut avoir un impact négatif sur les représentations que se font les étudiants appartenant à des minorités ethnoculturelles de la vie universitaire et du cheminement nécessaire pour entrer dans la profession enseignante (Rendon et Valadez, 1993).

Selon la recherche de Kanouté et *al.* (2002), certains étudiants de minorités ethnoculturelles de niveau collégial qui sont en recherche active des différentes possibilités professionnelles à travers le recrutement universitaire ne reçoivent pas beaucoup d'information sur les programmes en sciences de l'éducation et sur les différents débouchés professionnels qu'entraînent ces études. *Cette lacune sur le plan de l'information organisée par les institutions de formation n'est pas efficacement compensée par d'autres sources au sein de leur communauté qui bien souvent ne connaissent pas le système scolaire québécois et les différentes possibilités professionnelles* (Kanouté et *al.*, 2002 :189).

Les facteurs de non-attraction touchent également la maîtrise du français. Certains étudiants de minorités ethnoculturelles perçoivent le milieu de l'éducation comme étant très exigeant au niveau de l'écrit et évaluent leur propre niveau grammatical inférieur aux pré-requis de la Faculté de l'Éducation.

2.3.2 Volet vécu universitaire

Le problème de la sous-représentation de gens appartenant à des minorités ethnoculturelles est une réalité présente dans la plupart des universités américaines (Bennett, 2002). De nombreuses recherches existent sur le sujet et différentes stratégies d'attraction et de rétention ont été développées et adoptées dans le but d'augmenter la présence d'étudiants appartenant à des minorités ethnoculturelles dans le contexte universitaire et particulièrement en formation initiale des maîtres. Nous nous intéressons particulièrement au cas du projet TEAM (Transformative Educational Achievement Model) puisqu'il se rapporte directement à notre question de recherche.

Bien que le contexte politique, culturel ainsi que migratoire des États-Unis diffère beaucoup de la situation québécoise, nous croyons en la pertinence de cette recherche et des conclusions qu'elle propose puisque, comme nous l'avons montré, le problème de la sous-représentation des gens appartenant à des minorités ethnoculturelles est présent dans la plupart des pays industrialisés à forte immigration (McAndrew, 2001; Nasir et Saxe, 2003). En effet, selon les recherches effectuées depuis les trente dernières années, les étudiants issus de minorités ethnoculturelles qui poursuivent des études dans des universités majoritairement *blanches* démontrent des difficultés d'adaptation tant académiquement que socialement (Henriksen, 1995; Peske et al. 2001 ; Bennett, 2002). Selon une revue de littérature effectuée par Sedlacek (1987), plusieurs variables semblent influencer directement le taux de réussite universitaire d'étudiants appartenant à des groupes ethnoculturels minoritaires, comme la confiance en soi, l'auto-évaluation positive de ses capacités, la compréhension et la capacité de négocier avec le racisme et la discrimination, la participation communautaire, l'accent sur

les buts et objectifs à longs termes versus les objectifs à courts termes ou les besoins immédiats, la présence et la disponibilité de personnes ressources, les expériences positives de leadership ainsi que la capacité d'acquérir des connaissances dans un domaine précis (Bennett, 2002).

La sous-représentation de gens issus de communautés ethnoculturelles minoritaires dans les universités et en formation initiale des maîtres découle donc d'un amalgame de facteurs personnels, familiaux, migratoires, politiques, socio-économiques, psychologiques et circonstanciels qui ont un impact sur le vécu académique et professionnel ainsi que le cheminement universitaire des gens issus de groupes ethnoculturels minoritaires.

Le projet innovateur TEAM est né d'une recherche longitudinale débutée en 1996, initiative déclenchée par des statistiques alarmantes sur la composition ethnoculturelle des enseignants du primaire de nombreux états américains. Cette initiative qui vise à augmenter le nombre d'étudiants appartenant à des minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres est présentement appliquée à l'Université de l'Indiana. En effet, leur mission est claire : augmenter le nombre d'étudiants qui complètent un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et qui obtiennent leur permis d'enseigner dans cet état. Leur cadre conceptuel est fondé sur différentes théories se rapportant aux quatre thèmes suivants : le climat universitaire, le développement de l'identité ethnique et finalement la justice sociale et le curriculum.

Nous retenons une partie ce cadre conceptuel dans le développement de notre propre cadre théorique qui nous servira de référence tout au long de cette recherche et de notre collecte de données. Selon leurs résultats de recherche, la présence d'enseignants issus de minorités ethnoculturelles est nécessaire puisque, selon Sleeter (1992) :

(...) They can bring special gifts to the teaching profession such as competency in more than one language or dialect, faith in the ability of students of color to learn, and knowledge of families and communities of their own cultural background' (Sleeter, 1992 cité dans Bennett, 2002 :21).

2.3.2.1 Climat universitaire

Le climat universitaire est la composante qui se focalise sur la création et le maintien d'un sentiment d'appartenance communautaire auprès des étudiants issus de minorités ethnoculturelles. Cette alliance a pour but bien précis d'aider ces étudiants à négocier avec certaines tensions *raciales* et ethniques souvent observées dans certains campus universitaires également appelés *Predominantly White Institutions*, (Quioko et Rios, 2000). Selon de nombreux chercheurs (Sedlacek, 1987 ; Evans et Herr, 1994; Bennett, 2002 ; Kinkel, 2002), bon nombre d'étudiants issus de minorités ethnoculturelles vivent un choc culturel (Fiske, 1988) et une aliénation qui découle d'un conflit entre les valeurs, croyances et pratiques de la culture d'origine de l'étudiant et de sa famille et amis et les valeurs, croyances et pratiques véhiculées par les attentes et les exigences universitaires (Bennett, 2002). Comme l'expliquent Farrell et Jones (1988) :

(...) The behaviors, lifestyles, and values of minority students are likely to be substantially different from those of whites, (making it difficult for those students) to successfully negotiate the university environment. Universities, on the other hand, have made limited adjustments in their organizational and administrative structures and practices to accommodate the diverse and complex needs of their minority student population, especially Blacks, Hispanics and American Indians (Farrell et Jones, 1988 cités dans Bennett, 2002: 22).

Ainsi, les décideurs de diverses universités tentent de créer un climat de campus qui accueille et valorise la présence d'étudiants de toutes les cultures et origines. Selon eux, les relations interpersonnelles positives, l'accomplissement scolaire et le développement personnel de tous les étudiants universitaires sont augmentées par des politiques et des pratiques fondées sur le pluralisme et non sur des théories d'assimilation. Le pluralisme intégré fait donc référence au climat existant sur un campus universitaire qui prône l'équité et le respect mutuel chez tous les groupes de *divers racial and cultural groups* (Bennett, 2002 : 22). Contrairement aux approches traditionnelles,

(...) integrated pluralism affirms the value of the school's various ethnic groups, encouraging their participation, not on majority defined terms, but in an evolving system that reflects the contributions of all groups (Sagar et Schofield, 1984 cités dans Bennett, 2002:22).

2.3.2.2 Développement de l'identité ethnique

L'identité ethnique se réfère au degré d'importance attribué à la culture ou à la communauté d'appartenance d'un individu. Le concept d'identité ethnique est composé d'un amalgame de facteurs dont l'auto-étiquette, le sentiment d'appartenance, l'évaluation positive, l'intérêt porté vers la culture d'origine, la connaissance des valeurs associées à sa culture d'appartenance ainsi que l'implication dans des activités associées au groupe ethnoculturel d'appartenance (Phinney, 1996). Le développement de l'identité ethnique peut être influencé par de nombreux facteurs, comme la langue parlée à la maison, le profil ethnoculturel du voisinage d'un individu, et enfin le pourcentage d'amis qui appartiennent au même groupe ethnoculturel (Bennett, 2002). Le développement de l'identité ethnique varie considérablement d'un individu à un autre qui cumule ses *expériences familiales et le vécu dans une société majoritairement blanche* (Bennett, 2002 :23).

Selon les chercheurs associés à la création du projet TEAM, une identité ethnique développée est en partie responsable d'expériences positives dans le cheminement scolaire d'un individu et des interactions sociales de ce dernier (Sedlacek, 1987). En effet, il s'avère que les individus qui ont une identité ethnique saine et solide ont généralement une tendance marquée à l'ouverture d'esprit, la tolérance et l'acceptation de gens d'origines ethnoculturelles minoritaires (Bennett, 2002). Face à l'importance de l'identité ethnique dans la formation d'enseignants, le projet Team attribue une grande importance au développement et au maintien de l'identité ethnoculturelle des étudiants d'origine minoritaire en formation initiale des maîtres. Selon Bennett (2002),

(...) opportunities for ethnic isolation through intragroup organizations and supports for minority students, especially at PWIs, where less than 10% of the students and 3% of the faculty are minorities is essential (Allen, 1988, 1992 cité dans Bennett, 2002; 22).

2.3.2.3 Justice sociale et Curriculum

L'éducation multiculturelle ainsi que les valeurs véhiculées dans le cursus universitaire, particulièrement en formation initiale, ont un impact majeur sur la préparation de futurs enseignants. En effet, la formation initiale des maîtres doit contribuer au développement d'enseignants qui sont soucieux et intéressés au développement d'enfants et d'adolescents de cultures, « races », langues maternelles et milieux socioéconomiques diversifiés. Ils doivent également être ouverts aux remises en questions constantes durant leur carrière. Leur capacité à contribuer positivement à la classe, à l'école et à leur communauté doit également être développée. Enfin, la formation initiale des maîtres doit contribuer à développer des enseignants compétents et ouverts à l'éducation multiculturelle et la pédagogie qui s'y rattache (Bennett, 2002).

Dans cet ordre d'idée, le projet TEAM a développé quatre volets importants sur lesquels sont fondées leurs stratégies de recrutement et de rétention d'étudiants d'origine ethnoculturelle minoritaire en formation initiale des maîtres. Le premier volet est relié à la réforme du curriculum universitaire qui vise à réviser le contenu culturel des pratiques scolaires et cherche à éliminer les biais dans les textes d'histoires. Le deuxième volet est la pédagogie ouverte qui prône la création de climat sain dans la classe et dans l'école en reconnaissant l'accomplissement des étudiants tout en valorisant leur style culturel d'apprentissage. Le troisième volet, les compétences multiculturelles, se penche sur la connaissance et la compréhension de l'importance du développement de l'identité ethnique ainsi que la réduction des préjugés. Le dernier volet, l'équité sociale, fait référence à la connaissance et la compréhension des différentes cultures, de données démographiques réalistes et justes sur la composition ethnoculturelle de la société et de la valorisation des différences culturelles qui existent (Bennett, 2002).

2.3.3 *Entretien exploratoire de groupe*

Avant d'entreprendre une collecte de données visant à recueillir et à analyser les représentations d'étudiants en formation initiale des maîtres dans le cadre d'entrevues semi-dirigées, nous avons choisi de faire un entretien exploratoire pour vérifier la pertinence des dimensions retenues lors de la recension spécifique des écrits. En effet, selon Quivy et Campenhoudt, (1988) :

« (...) Les entretiens exploratoires ont pour but de mettre en lumière des aspects du phénomène étudié auxquels le chercheur n'aurait pas pensé spontanément lui-même et à compléter ainsi les pistes de travail que ses lectures auront mises en évidence » (p.60).

À l'aide d'un réseau informel de bouche-à-oreille, nous avons obtenu la participation de cinq personnes dont le profil nous intéressait particulièrement dans cette recherche. Dans cet échantillon de convenance, quatre participants sont des femmes, quatre poursuivent actuellement un diplôme d'études supérieures (trois d'entre eux sont inscrits dans un programme de maîtrise en Éducation à l'Université de Montréal) tout en travaillant régulièrement à titre d'enseignants. Tous les participants, qui sont âgés entre 27 ans et 33 ans, ont un diplôme en éducation de premier cycle. Quatre participants travaillent ou ont travaillé en tant qu'enseignant au niveau primaire et un participant enseigne au niveau secondaire. Le profil des interlocuteurs retenus est intéressant puisqu'ils sont des *témoins privilégiés qui, par leur position, leur action ou leurs responsabilités, ont une bonne connaissance du problème* (Quivy et Campenhoudt, 1988 :63). Ils constituent également le public directement concerné par l'étude.

Ils possèdent tous le français comme langue maternelle. Trois des participants sont nés en Haïti et ont immigré au Québec avec leurs parents alors qu'ils étaient en bas âge. Un participant est né au Québec de parents Martiniquais. Enfin, un participant est né en Tunisie et a immigré au Québec il y a environ 10 ans.

L'invitation à l'entretien exploratoire a été faite par courriel et a été suivie d'un appel téléphonique qui visait à obtenir une confirmation verbale de la présence des participants. Les sujets ont tous été informés du style de rencontre, de l'heure et de la date prévue ainsi que du lieu. Ils ont également été avisés que la séance serait enregistrée, suivant leur consentement, pour des fins de recherche.

L'entretien est une discussion ouverte dans laquelle l'interviewer s'efforce d'adopter *une attitude peu directive et aussi 'facilitante'* que possible (Quivy et Campenhoudt, 1988 :65). Toutefois, des questions ouvertes inspirées de la recension des écrits ont été préparées afin de diriger la discussion vers l'objet de recherche souhaité (annexe I). Ces questions et les réponses recueillies nous ont permis de regrouper les informations par thèmes, c'est-à-dire l'altruisme, les modèles, l'influence familiale et parentale ainsi que les intérêts pragmatiques.

L'entretien exploratoire que nous avons réalisé nous a permis de vérifier la pertinence des informations recueillies lors de notre revue des écrits en ce qui concerne les enseignants issus de minorités ethnoculturelles et les facteurs qui influencent leurs choix vers cette profession.

À partir de discussions concernant divers thèmes, nous avons permis aux participants de nous confirmer l'importance de chacune de ces dimensions en les rattachant à leur vécu et leur propre cheminement personnel et professionnel. La recension scientifique semblait suggérer un nombre plus élevé de dimensions sous-jacentes au choix de la profession enseignante. Malgré des tentatives d'ouvertures de la part du modérateur lors de l'entretien exploratoire, les répondants revenaient inexorablement aux quatre dimensions précitées. Ce résultat précise ainsi la présence de certaines dimensions dans l'étude de la sous-représentation des enseignants issus de minorités ethnoculturelles dans nos écoles. Pour ce qui est de l'altruisme, il semble fort évident que ce sentiment existe chez tous les enseignants, indépendamment de leur origine. Les participants ont tous démontré un désir conscient de contribution positive à la société qui se manifeste par bien des manières, particulièrement par un réel désir de devenir des

modèles pour les jeunes d'origine ethnoculturelle minoritaire qui évoluent dans notre système scolaire. Ils ont tous parlé de l'impact du regard et du soutien des parents et de la famille, bien que certains d'entre eux aient mentionné ne pas avoir choisi une profession qui reflétait les conseils et les souhaits de leurs parents. Aussi, les intérêts pragmatiques, bien que non négligeables, ne semblent pas avoir un impact tellement important, comparativement aux trois thèmes précédents, sur leur choix professionnel qui, selon tous les participants, relève directement de leur désir de contribuer positivement à la société, c'est-à-dire de l'altruisme.

À travers les discours des participants, nous avons toutefois dénoté une perception de racisme ou de préjugés vécus par ces derniers. En effet, tous nos participants ont mentionné avoir été victimes d'injustice ou de préjugés à cause de leur origine ou de leur appartenance à une minorité visible. Nous croyons que cette dimension est fort intéressante et bien que nous n'ayons pas considéré cet aspect du cheminement professionnel des enseignants issus de minorités ethnoculturelles, il nous semble pertinent d'y jeter un second regard en retournant dans les recherches scientifiques québécoises et internationales afin d'essayer de comprendre davantage son impact sur le choix professionnel des gens issus de minorités ethnoculturelles vers la profession enseignante.

Cet entretien exploratoire nous a donc permis de constater la pertinence des informations contenues dans les nombreuses recherches qui existent sur les enseignants issus de minorités ethnoculturelles. Nous avons pu, en rattachant cette théorie au vécu concret des participants et en écoutant les diverses expériences de ces derniers, réaliser à quel point leur présence est importante au sein de notre système scolaire et de notre société. Elle représente la diversité qui nous apparaît nécessaire à l'équilibre même du système. En effet, un corps enseignant qui ressemble et qui représente adéquatement les élèves leur permet d'évoluer et de devenir les citoyens actifs d'une société où tous ont leur place. Afin de mieux comprendre les raisons qui expliquent la sous-représentation des étudiants de minorités ethnoculturelles dans la profession enseignante, la recherche s'intéresse aux facteurs qui influencent leur choix de cette profession et à leur vécu universitaire.

III MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la présentation des choix méthodologiques ainsi que la démarche adoptée, toujours à la lumière du cadre de référence présenté et expliqué au chapitre II. Nous souhaitons donc présenter notre choix de technique, d'instrument et d'échantillon, le déroulement des entrevues ainsi que le type de traitement et d'analyse des données.

3.1 *Technique*

De nombreux chercheurs en sciences sociales utilisent les données qualitatives provenant de l'analyse des représentations des sujets. Ces données sont généralement colligées à travers deux types de méthode. La première englobe les techniques d'approches indirectes, c'est-à-dire à travers l'analyse de récits et de journaux de bord (Breakwell et Canter, 1993). Le second type de méthode, celui que nous privilégions dans cette recherche, regroupe les méthodes d'interaction directes avec les sujets à travers l'utilisation d'entrevues, de questionnaires ou l'analyse de dessins (Breakwell et Canter, 1993). Comme le démontrent des recherches similaires sur différents types de représentations (Gohier et *al.*, 2001; Costalat-Founeau et Martinez, 1998), les informations récoltées lors d'entrevues auprès de sujets particuliers se présentent souvent sous forme de valeur, croyance, sentiment, attitude et constituent une source riche de contenu et d'information.

Nous utilisons donc les méthodes d'interaction directe avec les participants (Faulstich-Orellana et Bowman, 2003) afin de permettre à nos sujets de s'exprimer de manière ouverte et personnelle sur leur vécu général et universitaire qui influence inévitablement leur choix professionnel et leur cheminement universitaire.

Nous favorisons donc l'utilisation instrumentale de l'entrevue car cette dernière nous permet d'obtenir des données qualitatives qui reflètent des informations variées dans les discours des sujets qui sont en mesure de s'exprimer clairement sur la profession enseignante et leurs représentations de cette dernière. En effet, *l'entrevue permet d'obtenir différentes informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions et les représentations des individus* (Van der Maren, 1996 :312). Ces éléments sont le reflet direct du cadre de référence personnel de l'individu qui s'exprime selon ses expériences et conclusions personnelles de la profession enseignante.

Il existe différents styles d'entrevues : l'entrevue libre ou non-dirigée, l'entrevue structurée et enfin l'entrevue semi-dirigée. Notre choix s'arrête sur l'entrevue semi-dirigée car cette dernière, contrairement à l'entrevue libre ou encore l'entrevue structurée, permet réellement une prise en compte de la complexité et de l'aspect multidimensionnel de l'objet de recherche (Hamel, 2002). En effet, ce style d'entrevue permet à l'intervieweur d'obtenir des clarifications suite à des réponses ambiguës ou incomplètes et de ramener le sujet vers les informations pertinentes aux dimensions étudiées. De plus, les sujets interviewés à l'aide d'entrevues semi-dirigées ont une plus grande liberté quant aux réponses qu'ils peuvent donner sans toutefois avoir l'impression de répondre à un questionnaire rigide et extrêmement balisé, comme c'est le cas des entrevues structurées.

Les entrevues semi-dirigées proposées impliquent une rencontre individuelle d'un sujet avec un intervieweur. La pertinence des informations recueillies à travers les représentations des sujets est développée à l'aide des dimensions identifiées dans notre cadre de référence présenté au chapitre précédent car comme le dit Fraysse (2000) :

« Les représentations (...) sont inférées à partir des paroles des sujets observés et il s'agit de savoir comment inférer les représentés à partir des représentants discursifs » (p.666).

Cette rencontre, qui est enregistrée, a été fixée à la convenance du sujet qui aura préalablement été avisé des buts de la recherche, du style d'entrevue préconisé et de la durée prévue de l'entrevue. Dans un souci déontologique, le sujet devra préalablement autoriser l'enregistrement sonore de l'entrevue (annexe IV).

3.2 Échantillon

Dans le cadre de la collecte de données réalisée dans cette recherche, un échantillon de convenance a été utilisé. En effet, en raison de la nature de la population cible, c'est-à-dire les étudiants de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres étant sous-représentés, il est particulièrement difficile de les identifier et surtout d'obtenir leur collaboration.

Une invitation à participer à la recherche a été diffusée par affichage et par annonces dans les cours obligatoires du programme d'enseignement préscolaire et primaire offerts à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal. Notre objectif était de rejoindre une dizaine d'étudiants de minorité ethnoculturelle présentant un cheminement pertinent à cette recherche. Cette recherche qualitative étant de nature exploratoire, nous avons sélectionné un groupe de candidats dont le profil (tableau V) est diversifié (origine ethnoculturelle, sexe, âge). Cet échantillon de convenance n'a toutefois aucune volonté de généralisation.

Les étudiants intéressés à participer à la recherche nous ont contactée par courriel tel que stipulé dans l'affiche. Nous avons été contactés par douze étudiants avec lesquels nous avons fixé une rencontre dans un local privé dans leurs universités respectives. Des douze participants, seuls onze se sont présentés à la rencontre. Notre échantillon final est donc composé de onze participants, dix femmes et un homme. Dans un souci de confidentialité et pour protéger leur anonymat, nous avons choisi de ne pas dévoiler leur université d'appartenance et de les désigner par des pseudonymes.

Nos participants complètent actuellement un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire sauf un qui termine un certificat de perfectionnement en éducation préscolaire et enseignement primaire offert aux étudiants qui possèdent déjà un baccalauréat en enseignement au secondaire. Trois de nos participants sont nés au Québec de parents nés à l'étranger (Vietnam, Maroc et Haïti/Martinique). Huit de nos participants sont nés à l'étranger (Algérie (1), Brésil (1), France (1), Pérou, Maroc (2), Cambodge (1) et Haïti (1). Des onze participants, neuf d'entre eux reconnaissent appartenir à une minorité visible. Cinq des onze participants ont le français comme langue maternelle alors six d'entre eux ont une langue maternelle autre que le français (Arabe (3), Portugais (1), Espagnol (1) et Chinois (1)). L'âge de nos participants varie entre 20 ans et 37 ans (tableau V).

3.3 Instrument

Nous nous sommes servis d'une grille d'entrevue balisée par des questions ouvertes inspirées des dimensions du cadre théorique : l'altruisme, les expériences passées, les dispositions, la pression parentale, l'opinion du groupe d'appartenance, les 'rôle-modèles', les intérêts pragmatiques, une dimension qui regroupe d'autres facteurs de non-attraction, le climat du campus, le développement de l'identité ethnique et finalement la justice sociale et sa présence dans le curriculum. Ces questions directement reliées aux dimensions identifiées et étudiées avaient pour but de permettre au sujet d'organiser son discours dans une direction et ainsi de nous permettre d'obtenir des informations directement reliées et pertinentes à notre objet de recherche. Les entrevues individuelles se sont terminées avec une série de questions qui avaient pour but de nous permettre de dresser un profil sociodémographique et ethnoculturel de nos répondants (annexe III). Ces données secondaires, compilées de manière anonyme, ne représentent en aucun cas des informations généralisables.

Les questions développées pour orienter les participants vers l'objet de recherche sont présentées dans l'annexe II. Ces questions ont servi de prémices afin de stimuler et de guider les commentaires et interventions des sujets vers l'objet de recherche. Ces questions ouvertes permettaient ainsi au participant d'élaborer et de s'exprimer de manière libre et personnelle. Le rôle de l'intervieweur était d'être attentif aux pistes imprévues sans toutefois s'égarer. Il devait également s'assurer que le répondant évite de s'éloigner du sujet en ramenant ce dernier vers l'objet de recherche.

3.4 *Déroulement de l'entrevue*

Les rencontres individuelles ont été faites entre le 30 septembre 2003 et le 8 octobre 2003. La durée des entrevues varie entre 55 minutes et 90 minutes, selon la longueur des réponses et la loquacité du participant.

Avant le début de la rencontre, chaque participant a reçu une explication détaillée du but et de la nature de la recherche ainsi que de la durée prévue de la rencontre. Nous avons incité les participants à poser les questions qui pouvaient les préoccuper et nous leur avons ensuite demandé de signer une feuille de consentement (annexe IV) avant de commencer l'entrevue enregistrée (audio).

Nous avons présenté le déroulement prévu de la rencontre. Nous avons expliqué qu'il n'y avait pas de mauvaise réponse possible et nous avons invité le participant à s'exprimer librement car il n'y avait pas place au jugement sur les choix et les expériences de chacun mais plutôt la compréhension. Nous avons expliqué que nous avions une liste de questions qui s'attardaient à différents aspects de leur parcours. Nous avons expliqué que certaines questions se rattachaient plutôt à l'identité enseignante tandis que d'autres se penchaient plus spécifiquement sur leur vécu universitaire. À chacun des rencontres, nous avons lu les questions telles qu'elles apparaissent sur la grille d'entrevue (annexe II). Bien que nos questions éveillaient généralement une réponse ou un commentaire de la part du participant, nous avons dû à certaines occasions reformuler la question car certains participants ne semblaient pas avoir de réponse à nous donner. À la fin de

la rencontre, nous avons remercié le participant d'avoir partagé avec nous les informations qui nous intéressaient sur leur vécu et leur cheminement universitaire. Nous leur avons remis 10\$ tel que stipulé sur l'affiche mais à notre grande surprise, neuf des onze participants ont refusé l'argent, expliquant que leur motivation à participer n'était pas le gain économique mais bien le désir de contribuer à l'avancement de la recherche en ce qui concerne les problématiques reliées aux gens issus de minorités ethnoculturelles. Nous avons insisté pour que chaque participant accepte le dédommagement monétaire tel que prévu, ce qu'ils ont tous fait (nous avons dû insister beaucoup dans certains cas).

3.5 *Traitement des données*

À partir des entrevues audio recueillies durant nos rencontres, nous avons entamé le travail de transcription dans le but d'avoir onze verbatims. Nous avons retranscrit tout ce qui s'est dit durant l'entrevue. Toutefois, nous n'avons pas retranscrit les hésitations ou sons (tels que « uhm », « mmm ») ni les soupirs. Nous croyons qu'une analyse de ces composantes ne rencontre pas nos objectifs et ajoute un degré de difficulté de traitement que nous ne croyons pas pertinent pour cette recherche.

Nous avons fait une première lecture afin d'identifier de manière générale la ou les dimensions qui se rattachent à chaque énoncé, s'il y a lieu. Ensuite, nous avons relu et analysé chaque entrevue en détail pour tenter d'identifier les dimensions, les pistes imprévues et toute autre information pouvant être pertinente à notre objet de recherche.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, les dimensions identifiées lors de la revue de littérature ont pour but d'organiser les informations recueillies lors d'entrevues semi-dirigées afin d'isoler les facteurs qui ont une incidence sur le choix des étudiants en formation des maîtres de devenir enseignant. À la lumière des informations recueillies, il nous est possible d'identifier l'impact de chacune des dimensions et de proposer des solutions pratiques visant à améliorer les stratégies d'attraction et les mesures d'intégration

des gens issus de groupes ethnoculturels minoritaires aux Facultés des sciences de l'éducation des universités québécoises.

Tel que préconisé par Blanchet et *al.* (1992), nous avons réalisé une analyse sélective du contenu thématique en identifiant des unités élémentaires de découpage (fragments de discours) pour chacune des dimensions à l'aide d'une grille d'analyse.

«Pour établir les thèmes et construire la grille d'analyse, il est nécessaire de procéder à la lecture des entretiens, un à un. Il s'agit bien ici d'une lecture, et non d'une analyse de contenu (...) qui a pour but la prise de connaissance du corpus » (Blanchet et al., 1992 :98).

La grille d'analyse constitue un cadre stable d'un entretien à l'autre. Nous cherchons à analyser et à identifier la cohérence thématique inter-entretien en relation avec les onze dimensions préalablement identifiées lors de notre recension des écrits. Cette analyse est verticale, c'est-à-dire en faisant une synthèse des énoncés recueillis auprès de tous nos participants pour chaque dimension de notre cadre théorique. Notre grille d'analyse est un *outil explicatif* (Blanchet et *al.*, 1992 :99) qui nous permet de maximiser la décomposition de l'information tout en nous guidant dans la séparation des éléments factuels et des éléments significatifs, *minimisant les interprétations non contrôlées* (Blanchet et *al.*, 1992 :99).

IV PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons réalisé une analyse de contenu verticale en utilisant les dimensions présentées au chapitre III. Notre cadre de référence, composé de deux volets et onze dimensions, a été élaboré à partir de notre recension de la littérature scientifique sur la question de l'identité enseignante et aussi sur la sous-représentation de gens appartenant à des minorités ethnoculturelles dans la profession enseignante.

Les huit dimensions du premier volet, c'est-à-dire le volet pré-universitaire, se rattachent principalement au processus menant à la décision de devenir enseignant et de poursuivre des études universitaires dans cette direction. C'est donc dans cette lignée que nous avons demandé à nos onze participants de s'exprimer sur l'importance de chaque dimension. Nous nous intéressons particulièrement aux différences que ces participants issus de minorités ethnoculturelles vivent par rapport aux résultats des différentes recherches présentées dans notre cadre de référence. Ces recherches se penchent sur les étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire qui appartiennent à la culture majoritaire.

Pour chaque dimension, nous présentons quelques citations pertinentes prélevées dans les verbatims qui proviennent de nos entrevues semi-dirigées. Les trois dimensions du deuxième volet, c'est à dire le volet vécu universitaire, se penchent sur le cheminement universitaire et l'expérience individuelle des étudiants en formation initiale des maîtres. Ce volet a été développé à partir de recherches qui présentent différentes stratégies d'attraction et de rétention d'étudiants appartenant à des minorités ethnoculturelles en formation des maîtres sur différents campus américains qui connaissent le même problème de sous-représentation que le Québec.

4.1 Altruisme

Comme la littérature le soutient (Shutz et *al.*, 2001; Zirkel, 2002), les premiers résultats de notre étude viennent corroborer le fait que le profil de l'identité enseignante renferme une composante altruiste. En effet, comme la plupart des individus qui choisissent de devenir enseignant pour des raisons altruistes, les participants à notre étude choisissent également cette orientation professionnelle principalement pour contribuer positivement à la société ou changer le monde comme en atteste la citation suivante.

Je ne sais pas si je vais changer le monde, (...) mais je veux contribuer. L'enseignante a un beau rôle pour transmettre des valeurs et c'est à ce niveau là que j'ai l'intention d'intervenir. J'ai un sentiment très fort d'altruisme, de causes humanitaires. C'est pour ça que je suis en enseignement. (Fatna)

Une autre participante vit également son altruisme à travers un questionnement conscient du rôle de l'enseignant dans notre société, rôle jugé important. L'importance de ce rôle est donc perçue comme une motivation à poursuivre la profession.

Je me considère une personne altruiste et je trouve que c'est important de donner une bonne éducation aux jeunes enfants dès le début, on va transmettre le goût d'apprendre et de foncer dans la vie. Je veux faire ça. J'aime beaucoup les enfants mais plus que ça, j'aime leur apprendre et leur transmettre quelque chose, pas juste les aider dans une chose comme les pédiatres font. Les aider à tous les niveaux. (Meng)

L'altruisme semble cependant être une dimension plus complexe que précédemment décrit dans la littérature (Gohier et *al.*, 2001; Peske et *al.*, 2001). En effet, les entrevues menées dans notre recherche nous amènent à penser que l'altruisme peut prendre différentes formes chez les futurs enseignants issus de minorités ethnoculturelles. Ainsi, chez certains, l'altruisme prend la forme d'un

appel ou d'un don de soi spécifique à l'identité enseignante. Ce désir naît d'une réflexion sur les valeurs individuelles et sociétales qui à leur tour influencent le choix professionnel, indépendamment de la composante salariale. Comme nous le dit une participante :

Je veux que la société avance et je veux contrer la guerre dans le monde, une espèce de mission humanitaire. Je ne me verrais pas travailler dans une entreprise et ne m'intéresser qu'à mon profit. Non, je veux faire avancer tout le monde. Je travaille pour les autres sinon je ne suis pas heureuse, je n'ai pas de satisfaction dans ce que je fais. Je sais que ce n'est pas très payant en éducation et dans ma vie, je n'ai jamais pris le salaire en considération quand je prenais un emploi. Je l'ai toujours fait pour le plaisir, parce que j'aimais ça. (Kim)

Pour d'autres, nous avons identifié une composante spécifique de cet altruisme dirigé vers le pays d'origine. Une participante marocaine nous raconte :

La raison pour laquelle je suis allée en enseignement c'est que je voulais donner quelque chose en retour. (...) Je trouve que c'est un métier qui est noble. Je me dis que ce n'est pas normal, qu'il y a des choses qui se passent au Maroc, ça devrait commencer par l'éducation. Peut-être que si l'opportunité m'était donnée un jour d'aller changer les choses, ne serait-ce que dans un milieu restreint, je vais sentir que je fais une différence. Je ne dirais pas non, j'irais. (Aïsha)

C'est également le cas de cette participante d'origine maghrébine.

Pour moi, l'enseignement je vois tout ce qu'on peut faire, je ne veux pas continuer à être enseignante ici. C'est-à-dire je veux continuer à apprendre et acquérir des connaissances mais je veux éventuellement retourner dans mon pays pour enseigner. Je pense que mon pays a besoin de bons enseignants. Pas seulement d'enseignants mais de personnes qui réfléchissent à l'enseignement, à revoir l'enseignement. Je le vois comme un grand projet chez moi, pas ici. Je veux redonner à mon pays. (Leila)

Dans le cas d'une troisième participante, la dimension altruiste apparaît comme encore plus complexe. Elle est à la fois spécifique à la profession enseignante (éducation pour les enfants) mais tournée vers deux cultures (d'origine et d'accueil). Ce résultat pouvant sans doute s'expliquer par un degré d'acculturation élevé (Berry, 1980) de la participante suivante qui est née au Canada d'une mère marocaine et d'un père canadien.

La raison pour laquelle je suis en enseignement c'est parce que j'adore l'enfant et j'aime transmettre un savoir, des connaissances, des valeurs et je crois que l'enseignement ça consiste en ça. Je veux enseigner dans les pays défavorisés, les pays en voie de développement en Asie et en Afrique sans doutes et aussi enseigner ici dans les milieux multiethniques québécois parce que je crois que les gens qui enseignent dans ces milieux ont besoin d'être très bien équipés et je suis prête et équipée pour affronter ça car je vis dans les deux cultures. (Fatna)

Le cas de Kim est d'autant plus intéressant car comme la participante précédente, elle démontre un degré d'acculturation élevé ainsi qu'un altruisme qui se démarque par une contribution en éducation sans toutefois être dirigé vers le pays d'origine. Il est important de noter que cette participante est née au Québec et bien que son père soit vietnamien, sa mère est québécoise et s'est vue confier l'éducation des enfants qui ne connaissent ni la langue ni la culture vietnamienne.

Au début, j'aimerais enseigner à Montréal mais je ne veux pas faire cela toute ma vie (...) J'aimerais enseigner à l'étranger, peut-être aussi du travail communautaire, plus impliqué dans la société. J'aimerais faire de l'aide humanitaire dans des pays qui ont des besoins. Je m'identifie à toutes les cultures parce que j'ai été dans différents milieux. Je me considère montréalaise, parce que Montréal est une ville cosmopolite et j'ai besoin de vivre dans la diversité culturelle autour de moi. J'ai besoin de cela pour vivre. (Kim)

L'altruisme que vit Jean se manifeste à différents niveaux. En effet, il souhaite avoir un effet positif sur les jeunes en leur offrant un modèle de réussite, conscient que le manque de modèle d'enseignants appartenant à une minorité visible est à la base de la sous-représentation de gens appartenant à des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante au primaire.

Je pense que je fais une différence dans ce monde déjà quand j'entre dans une classe parce que je suis un homme premièrement, parce que généralement le seul homme dans l'école c'est le directeur. Deuxièmement parce que les élèves voient que je suis noir. Ils sont curieux, ils sont contents et ils m'apprécient. Je suis fier d'être un ambassadeur.
(Jean)

Il est donc intéressant de constater que l'altruisme associé à l'identité enseignante se vit à différents niveaux selon différentes variables comme grandir dans une famille de multiples origines, avoir évolué dans le système scolaire québécois ou encore le degré d'acculturation.

4.2 Expériences passées

Comme le soutient la littérature sur l'identité enseignante, l'impact des expériences passées a un effet majeur sur le choix de devenir enseignant. Nos résultats démontrent également l'importance de telles expériences et nous renseignent sur les particularités des expériences vécues par nos participants, comme par exemple les divers emplois tenus durant l'adolescence.

J'ai travaillé dans un camp de jour où il y a un centre communautaire qui a une mission éducative et ça m'a poussée. J'ai également fait du tutorat aussi, je me suis occupé de garderies, j'ai coaché des équipes de soccer, j'ai beaucoup travaillé avec les jeunes et j'aime cette clientèle. Je suis à l'aise avec eux.
(Liana)

L'impact positif de telles expériences professionnelles est réel, même dans des cas où le travail n'est pas vraiment choisi mais plutôt circonstanciel, comme c'est le cas de Nadège dont la mère est fondatrice et directrice d'une école privée en Haïti.

J'ai travaillé beaucoup avec ma mère dans son école, à chaque année. Elle nous encourageait à venir et je l'aidais. Ensuite, j'ai travaillé dans des camps de jour avec plusieurs classes d'âges. Je pensais que j'aimais plus les petits mais les deux dernières années que j'ai travaillées au camp de jour étaient avec des enfants de neuf à onze ans. En fait, j'ai vu que quel que soit leur âge, ce sont tous des enfants.
(Nadège)

Nos résultats vont dans la même direction que les écrits qui présentent l'importance d'expériences telles que le bénévolat ou le gardiennage d'enfants.

Dans le cadre d'un cours au cégep, on devait faire du bénévolat dans un programme qui nous intéressait. J'ai donc fait du bénévolat dans une école primaire, j'étais assistante de 2 professeurs pendant 2 ans. J'ai aussi été surveillante dans un service de garde et par la suite éducatrice dans une école d'accueil qui fait juste du cheminement particulier. J'ai adoré. (Meng)

Le rôle joué par ces expériences passées ne se limite pas aux expériences professionnelles comme illustré précédemment. Ainsi, pour certains, comme c'est le cas d'Aïsha, le passage à l'école primaire a eu un impact très positif sur la perception du milieu éducatif et de l'école en général.

Il faut dire que mes plus beaux souvenirs d'enfance étaient à l'école primaire et c'est ce qui a motivé un peu ma décision, j'ai eu une très bonne expérience au primaire (Aïsha)

Pour d'autres, nous avons identifié une composante plus spécifique au simple passage positif à l'école primaire, c'est-à-dire au fait d'avoir été un élève apprécié des enseignants (parfois appelé chouchou du prof), donnée récurrente dans les discours de nos participants.

Pendant mes études, j'ai toujours eu de bonnes relations avec mes professeurs parce que j'étais une enfant calme et studieuse. C'est très valorisé chez nous donc en général j'étais très appréciée par les enseignants. (Leila)

Tout comme Leila, le statut de 'chouchou' à l'école primaire a eu un impact décisif sur Fatna qui était une élève appréciée par ses enseignants, ce qui semble avoir contribué à forger son attitude favorable à l'égard de la profession enseignante.

J'ai aimé aller à l'école et j'étais toujours l'élève préférée de tous mes enseignants et ça m'a aidé à construire une image positive de l'enseignement. J'étais très studieuse et très polie. Mon rapport à l'autorité n'était vraiment pas le même que la majorité des élèves. (Fatna)

Nous croyons qu'il serait très intéressant d'approfondir ce sujet dans une recherche future. En effet, ce facteur peu mentionné dans la littérature a été cité spontanément par neuf de nos onze participants comme un facteur important dans leur choix de devenir enseignant au primaire. Il serait notamment intéressant de voir dans une future recherche si ce facteur dépasse les frontières culturelles et se retrouve de la même manière dans plusieurs groupes culturels minoritaires ou pas. En effet, nous croyons que ce facteur est important et mérite davantage d'attention.

4.3 Dispositions

Les résultats de notre recherche démontrent que certaines qualités ou dispositions sont souvent présentes de manière intrinsèque chez les individus qui choisissent la profession, comme les écrits le suggèrent. C'est le cas de l'amour pour les enfants décrit par plusieurs de nos participantes.

J'aime tellement les enfants (...) je pense qu'un enfant est ce qu'il y a de plus important et c'est la base de la vie. Avoir une bonne enfance c'est déjà partir d'un bon pied. Si on faisait plus attention aux enfants, il y aurait beaucoup de problèmes qui seraient évités. (Nadège)

À cet amour pour les enfants, s'ajoute une vision interne de l'importance de l'étape de l'enfance dans la vie d'un individu. Cette réalisation se manifeste sous forme de prise de conscience du rôle de l'enseignante, tel que relaté par Anissa :

Ce que je veux, c'est travailler avec les petits enfants, j'ai beaucoup de patience et j'aime transmettre aux petits cerveaux. C'est pour travailler et en même temps c'est vraiment un plaisir pour moi. Je sais que ça va être une profession qui demande beaucoup mais je suis prête à donner ça. (Anissa)

Également sous le chapeau des dispositions se trouve l'appel ou la vocation, comme si la personne ne choisit pas la profession mais c'est la profession qui la choisit. C'est effectivement le cas d'Anissa, une Algérienne qui est arrivée au Québec au début de sa trentaine et qui a décidé de retourner aux études pour poursuivre cet appel :

*Je me sens vraiment comme si c'est une mission que j'ai, je ne sais pas qui me l'a donnée mais c'est une mission que je veux vraiment mener à bout. (...)
C'est pour ça que je fais ces études. Quand même, j'aurais bientôt 38 ans et je prends encore mon cartable pour aller étudier (Anissa).*

Les résultats de notre recherche concernant les dispositions et qualités intrinsèques qui font partie de l'identité enseignante confirment les pistes de recherches présentées dans les écrits et il semble que les étudiants issus d'origines ethnoculturelles minoritaires ne diffèrent pas des futurs enseignants du primaire de la culture majoritaire en ce qui concerne l'influence de ces facteurs sur leur décision de devenir enseignant.

4.4 'Rôle-modèles'

Comme nous l'avons présenté dans notre cadre conceptuel, l'impact des rôle-modèles est indéniable. Les résultats de notre recherche confirment donc ce facteur majeur dans le choix de devenir enseignant, comme cette participante nous le suggère :

Mon père est professeur à l'Université (...) Il corrigeait et je le regardais, j'étais curieuse. J'ai eu des profs qui m'ont influencée comme un prof de français du secondaire qui était créatif, qui explorait, qui était non-conventionnel, qui ne donnait pas les cours de la même manière que les autres et ça touché beaucoup de personnes y compris moi. Sa manière d'enseigner était vraiment différente et enrichissante. J'ai eu envie d'avoir une classe un jour et de faire ça. Ca m'a plus impressionné qu'autre chose. J'ai trouvé ça génial que tout le monde embarquait. (Liana)

Liana n'est pas la seule à avoir eu un enseignant qui l'a marquée. Plusieurs participants nous ont parlé d'un enseignant du primaire qui a changé leur vie en quelque sorte.

J'ai eu une excellente enseignante en 4^e année qui m'a fait découvrir mes talents en français, plus que les autres immigrants. J'aimais aller à l'école, même depuis la 1^{re} année je voulais être enseignante, j'aimais recevoir des collants et je collectionnais les collants et je me disais que plus tard, ça serait moi qui donnerais les collants aux élèves. C'est ces deux enseignantes, de 1^{re} et de 4^e année qui m'ont fait penser sérieusement au métier d'enseignante. (Meng)

Bien que la plupart de nos participants aient mentionné avoir eu l'influence d'un enseignant du primaire, il semble que c'est également vrai pour le secondaire, comme nous le mentionne Jean qui, après cinq ans en enseignement des arts au secondaire, poursuit actuellement un certificat en perfectionnement pour pouvoir enseigner au primaire :

Mon prof d'arts du secondaire m'a vraiment beaucoup marqué. C'est un peu pour ça que j'ai décidé de devenir prof d'arts au secondaire. (Jean)

Outre l'influence d'un ou d'une enseignante durant le cheminement scolaire individuel, il semble que l'impact d'un parent enseignant ou impliqué dans le milieu de l'éducation est sans aucun doute déterminant dans les choix faits par nos candidats, ce qui confirme les théories avancées par la littérature (Gohier et al., 2001).

Mon père est la personne qui m'a marquée le plus parce que j'ai fait mes études dans une école privée dont il est le directeur. C'était un projet de grandir et de travailler dans son école. (Leila)

Les résultats de notre recherche démontrent donc l'impact de la présence d'un enseignant dans la famille. C'est également le cas de Fatna :

Mon père était enseignant entre autre. Il a fait un baccalauréat, deux maîtrises et un doctorat. Il était directeur, enseignant et linguiste. Le fait qu'il travaille en éducation a eu un impact très marqué sur moi. C'était ma réalité. Jusqu'à l'âge de huit ans, nous habitions à l'étranger et j'entendais toujours parler de l'école, de l'éducation, les élèves, je rencontrais des gens avec qui mon père travaillait. Là-bas, nous étions bien vus car nous étions occidentaux et éduqués. Ça été très valorisant pour moi. Je savais que mon père occupait un poste très important et qu'il était très apprécié. (Fatna)

L'impact des rôle-modèles est indéniable et cela dépasse les frontières familiales. Plusieurs participants ont mentionné l'importance d'avoir des modèles vers qui se tourner. Le manque de rôle-modèles dans leur entourage est à la base de leur hésitation à poursuivre des études universitaires pouvant les mener vers la profession enseignante. C'est donc dans cette optique qu'ils intériorisent l'importance de leur position future de rôle-modèles qui, selon eux, leur permettra

de contribuer au développement de tous les enfants, particulièrement les enfants qui sont issus de minorités ethnoculturelles comme eux.

(...) Je veux enseigner dans une école multiethnique parce que je pense que les jeunes vont s'identifier à moi et ils vont voir que c'est possible d'avoir une bonne job. On voit tellement souvent les immigrants qui ont des travaux d'entretien, des petits emplois. Je trouve que c'est important pour les jeunes immigrants d'être exposés à ça parce que même pour moi c'était difficile de venir à l'université parce que je ne connais pas personne qui est enseignant ou qui a fait l'université qui peut m'aider. Les enfants voient ce que leurs parents font comme travail et souvent c'est pas des bonnes jobs. Pour moi, j'en parle souvent avec les enfants de la bibliothèque et ils n'ont pas de grandes aspirations. Moi aussi je me sens comme ça. Je pense que la maîtrise, c'est pas pour moi, ça ne s'adresse pas à moi parce que je ne connais personne qui l'a fait. (Carmen)

4.5 Pression familiale

Selon la littérature scientifique et à travers nos résultats, nous avons pu constater l'impact de la pression parentale, qui se manifeste à différents niveaux. Ainsi, dans le cas d'une première étudiante, le soutien parental représente une motivation positive et facilitante vers le choix de la profession enseignante.

L'enseignement, ils (mes parents) trouvent cela honorable. Mon père a été très fier que je choisisse l'éducation. Il espérait que j'aie en enseignement de l'anglais langue seconde. Ma mère elle-même a voulu être enseignante mais elle n'a pas pu. (Fatna)

Nadège a aussi grandi dans une famille dont l'attitude face à l'éducation était favorable.

Chez nous, on avait tout ce qu'il fallait, le tableau, la craie, les cahiers donc ma sœur et moi jouions toujours au professeur et à la classe. (Nadège)

Par contre, bon nombre de nos participants ont mentionné avoir vécu un stress relié à la pression des parents qui favorisaient d'autres professions.

Mes parents avaient déjà tracé une ligne pour moi. Ils ont souhaité que je sois médecin, pharmacienne, ingénieure et pour la société d'aujourd'hui, être professeur ça n'est pas valorisant comme dans le passé. Mes oncles et mes tantes m'ont tous demandé ce que je voulais faire plus tard, depuis que je suis toute petite, et quand je répondais enseignante, ma mère me disait que c'était une profession dangereuse et nocive pour la santé parce que tu respirez les craies à tous les jours. (Meng)

C'est également l'expérience qu'a vécu cette prochaine étudiante.

Mon père est vietnamien et ma mère est québécoise et j'avais beaucoup de pression de la part de mon père qui voulait que je fasse quelque chose, pour lui, de plus grand. Il m'a dit que je ne gagnerais pas ma vie comme il faut et je n'aurais pas une vraie carrière, une vraie profession. Il voulait vraiment que j'aie, lui est ingénieur, soit à la polytechnique ou en médecine. (Kim)

Nos résultats semblent démontrer que le choix professionnel des enfants de personnes qui ont immigré semble relever d'un projet migratoire et de tous les sacrifices qui s'y rattachent et qui prend en considération plusieurs facteurs comme le salaire, la réussite et le prestige social, comme le démontre la prochaine citation.

Quand j'étais en design, mon père était très fier. Maintenant, ma sœur est en architecture et il est vraiment content. Mais quand j'ai commencé à sentir que je ne voulais pas continuer à étudier le design, (...) je l'ai dit à mon père, il était fâché. Il dit qu'être enseignant c'est inférieur à architecte. Le salaire est beaucoup moins payant. Pour lui le social c'est moins. (Carmen)

Certains étudiants ont mentionné le facteur culturel dans leur choix de profession, indiquant que les différences culturelles se vivent à bien des niveaux. La pression parentale peut être négative particulièrement quand la profession

enseignante n'est pas valorisée ou socialement respectée dans la culture d'origine.

C'est très valorisant d'être enseignant là-bas mais ici au point de vue de ma famille, être professeur, c'est pas très valorisant, surtout en 2003. Ce qui est valorisant, c'est la technologie, la science, la médecine. Personne ne souhaite devenir enseignant dans ma famille. Ma mère n'est pas fière de dire que je suis en éducation. (Meng)

Dans le cas de Meng, qui est chinoise d'origine cambodgienne, les parents ont des attentes face aux enfants. Leur degré d'acculturation et d'intériorisation des valeurs de la culture d'accueil est moins élevé que celui de leurs enfants et leur attentes face à leurs enfants sont claires. Les enfants doivent respecter la volonté de leurs parents, respecter les conseils parentaux en matière de profession et éventuellement contribuer de manière positive au succès du projet migratoire familial.

Ma mère me rappelle toujours qu'on est des immigrants et que si au Cambodge les choses fonctionnent d'une certaine manière, au Québec, c'est une réalité que les Québécois vont toujours s'entraider entre eux. Toi tu vas être toute seule dans ton coin. J'ai souvent entendu la question : as-tu déjà vu une enseignante asiatique? Ca m'a fait réfléchir parce que c'est vrai que j'en ai jamais vu. Je disais : tant mieux si je suis la 1^{re} enseignante asiatique dans toute l'histoire du monde! (Meng)

Le cas de Kim est similaire car elle aussi a connu une pression parentale, particulièrement paternelle, négative quant à son choix de devenir enseignante. Son témoignage nous démontre alors que la pression parentale est bel et bien déterminante chez les individus qui appartiennent à des minorités ethnoculturelles.

Il (mon père) a dit : fais donc ce que tu veux mais il m'a quand même dit que si je choisisais d'aller en enseignement, il ne payerait pas mes études, tu dois t'arranger toute seule. J'ai donc eu peur et j'ai bien réfléchi mais ma mère m'a dit qu'on s'arrangerait, qu'on trouverait un moyen. Il ne voulait vraiment pas

et chaque matin, il me déposait à l'école en allant travailler et tout le long du trajet, il essayait de me décourager en me disant que j'allais gâcher ma vie et que je finirais comme ma mère. Heureusement, j'ai ma mère qui me soutient. Si mes deux parents avaient été contre moi, ça aurait sûrement été différent. (Kim)

Nous croyons que ce résultat mérite une attention particulière dans notre question de recherche car, comme le démontre la prochaine citation, le rôle de la pression parentale dans le processus menant vers la décision de devenir enseignant et de poursuivre des études dans cette direction semble plus important chez les gens qui sont issus de communautés ethnoculturelles et leur responsabilité vis à vis de leurs parents prend une importance accrue, fragilisant leur processus de décision.

Je pense que mes parents regrettent d'être venus ici. Mon père me dit toujours qu'il vaut mieux que je fasse quelque chose de ma vie. (Carmen)

4.6 Opinion du groupe ethnoculturel d'appartenance

Les candidats que nous avons interviewés proviennent de milieux différents dont les valeurs culturelles varient énormément. Par contre, ils ont tous en commun le fait que la profession enseignante soit peu ou pas valorisée dans leur communauté d'appartenance.

Être enseignant, c'est pas valorisant, il y a toujours des grèves, des problèmes et je sais que la plupart des Chinois visent haut, ils veulent un avenir plus facile. La fierté est très importante et le regard des autres est trop important. La majorité des Chinois pensent comme ça. L'honneur, la fierté, la réputation. Les Chinois ne veulent pas être enseignants parce que ça n'est pas valorisant de nos jours. (Meng)

Le cas de Meng est intéressant car cette dernière a passé la majeure partie de sa vie au Québec et, à travers notre échange, semble avoir un degré

d'acculturation très élevé. Pour ce qui est de Leila, les valeurs de son groupe ethnoculturel d'appartenance sont similaires à celles de Meng et présentes dans son raisonnement.

Chez moi, quand j'ai terminé le collège après les études secondaires, l'enseignement n'était pas un choix parce que ce n'est pas très valorisé chez moi. C'est plutôt un cours qu'on fait pour terminer tôt, pour être embauché et être finalement payé. (Leila)

Cette influence de la communauté d'appartenance se vit dès un jeune âge à travers les commentaires et les opinions véhiculés dans l'entourage immédiat de l'enfant.

Quand j'étais petite, je ne pensais pas à devenir enseignante parce que l'image qu'on a des enseignantes chez nous, c'est pas une personne qui est valorisée. Ce n'était pas mon rêve. Je pensais plutôt être médecin ou un autre métier valorisé par la société. (Leila)

Pour Kim, l'influence de la communauté d'appartenance est tout aussi présente.

La profession enseignante n'est pas valorisée du tout, ni au Vietnam, ni ici. Il (mon père) a été fâché pendant plusieurs mois où on ne s'est pas parlé parce que lui, son réseau d'amis, il faut se vanter ou avoir un honneur devant les autres par rapport à ce que leurs enfants font. Pour lui, dire à ses amis que sa fille est en enseignement, ce n'était pas une grosse réussite. D'entendre ses amis dire que moi ma fille est allée à Harvard ou elle étudie en génétique, ça l'impressionnait. Il vivait de la pression à cause de la culture, le réseau donc il me mettait de la pression. (Kim)

Si la profession enseignante n'apparaît pas valorisée dans certaines communautés, comme montré dans les extraits précédents, il semble que pour les gens issus de minorités ethnoculturelles, un frein additionnel s'ajoute à la sous valorisation de la profession enseignante. En effet, certaines minorités visibles

peuvent ressentir une gêne, un malaise à enseigner dans un milieu qui est conscient de leur différence visible ou du moins qui peut percevoir une différence même si celle-ci est effacée au niveau culturel par une forte acculturation de l'enseignant. L'importance semble demeurer la différence dans les yeux de l'autre, parent ou enfant.

C'est normal qu'ils ne choisissent pas de devenir enseignant quand ils arrivent ici parce que moi, à leur place, si je partais dans un autre pays que je ne connais pas du tout, je n'irais en enseignement. Enseigner, c'est éduquer plusieurs générations et pour enseigner à ces générations, il faut connaître le pays et la culture. Je n'oserais pas m'imposer. C'est comme si tu arrivais au Vietnam et tu disais que tu voulais enseigner à leurs enfants. C'est sûr que les parents ne l'accepteraient pas parce qu'ils diraient pour qui elle se prend, elle arrive ici et elle pense tout connaître, je n'oserais pas. (Kim)

4.7 Intérêts pragmatiques

La décision de devenir enseignant au primaire relève de plusieurs facteurs, comme nous l'avons mentionné. S'ajoute aux facteurs précédents l'importance de certains facteurs pragmatiques, comme la certitude de trouver un emploi à la fin des études universitaires.

Je réfléchissais et mon amie marocaine me disait le milieu de l'enseignement c'est riche, il y a des opportunités intéressantes et la situation est telle que dans un avenir très proche on aura besoin de beaucoup d'enseignantes et le besoin se fait sentir maintenant. J'y ai réfléchi, c'était une grosse décision mais je me suis dit je vais y aller. J'avais envie d'en faire une carrière. Mes parents m'ont toujours dit qu'il fallait quand même être réaliste dans la vie, que la finalité c'est quand même aimer ce qu'on fait mais aussi en vivre. (Aïsha)

Selon les écrits et comme le démontrent nos résultats, la décision de devenir enseignant est parfois le fruit de différents avantages perçus, comme nous le suggère la prochaine étudiante qui inclut dans son raisonnement l'avantage d'avoir un horaire de travail semblable à celui de ses enfants.

(...) Au Maroc, quand on parle de l'enseignement, que ça soit au primaire ou au secondaire, on dit que c'est le métier qui convient le plus à la femme du moment qu'elle va avoir les vacances en même temps que ses enfants. Donc, en quelque part, je suis une femme et je veux une famille et je ne veux pas me retrouver à faire garder mes enfants pendant que je travaille. C'est important d'être à la maison quand les enfants sont là. (Leila)

Il apparaît dans nos résultats que la possible perception négative de la profession enseignante par la communauté ethnoculturelle d'appartenance, comme présenté précédemment, est quelquefois annihilée devant la réalité pragmatique qui prend en considération le rôle de la femme dans la société et lui attribue un rôle prépondérant dans la responsabilité de fonder et s'occuper d'une famille.

Ma mère m'a toujours dit que c'était bon pour les gens qui ont des enfants. Après l'école elle est toujours là, quand on est en vacances, elle est en vacances. C'était vraiment formidable parce que nous n'étions jamais toutes seules, on n'avait jamais besoin d'aller chez la gardienne. Je pense que c'est bon et j'ai l'intention d'être mère de famille et vu que je veux le bien de mes enfants. (Nadège)

Au-delà de l'aspect facilitateur de la profession enseignante dans l'atteinte de buts familiaux, il existe également une réflexion sur la qualité de vie générale associée à cette profession. Cette qualité de vie semble prendre deux aspects différents. Dans un premier cas, la latitude offerte par les horaires de travail quotidiens des enseignants du primaire accentue une perception d'une meilleure qualité de vie au quotidien. Et, dans un deuxième cas, l'opportunité offerte par les vacances scolaires et leur rôle prépondérant dans l'atteinte de buts personnels comme l'amour du voyage. Cette dernière approche se retrouve chez une de nos répondantes.

Mon copain fait de la musique et je pourrais aller en tournée avec lui l'été. À défaut de pouvoir aller travailler à l'étranger à cause de son travail, je pourrai quand même voyager l'été. Sauver de l'argent et partir deux mois en Asie à chaque année, c'est déterminant. C'était important d'avoir un emploi qui me permet d'avoir une certaine qualité de vie et l'enseignement est un des seul emploi qui nous permet de voyager deux mois par année. (...) J'ai toujours voulu aller à l'étranger et je savais que l'enseignement c'est une façon d'y accéder parce que mon père était enseignant et on a toujours vécu à l'étranger. C'est vraiment à cause des voyages que j'ai décidé que l'enseignement était peut-être pour moi. (Fatna)

Nos résultats corroborent la littérature reliée à l'identité enseignante mais il est intéressant de noter que chez les individus d'origine ethnoculturelle minoritaire, les valeurs qui tendent parfois à valoriser davantage l'importance de la famille ou encore la nécessité pour les femmes à fonder une famille sont prégnantes. Qui plus est, la possibilité de retourner de manière régulière au pays d'origine ou le simple fait de pouvoir poursuivre les projets de voyages ou de découverte de différentes cultures sont des facteurs importants qui devraient être mis de l'avant dans nos stratégies d'attraction de candidats issus de minorités ethnoculturelles dans la profession enseignante.

4.8 Autres facteurs

L'étude réalisée par Kanouté et *al.* (2002) auprès d'étudiants issus de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal démontrait qu'un des facteurs de non-attraction déterminant était relié à la maîtrise de la langue française qui, pour certains, n'est pas leur langue maternelle. Nos résultats tendent à confirmer les appréhensions de ces étudiants, comme le montre la prochaine citation.

Moi ça (la formation initiale des maîtres) me faisait peur. Je me disais que je ne devais pas être assez bonne en français. Même s'il y a plein d'enseignants partout dans le monde, je pense que c'est la langue qui m'intimidait. (Carmen)

C'est également le cas de Maria qui, bien qu'elle ait réussi l'examen d'entrée exigé par la Faculté des Sciences de l'éducation, ressent un malaise engendré par son léger accent.

J'ai pensé à l'éducation mais le français n'est pas ma 1^{re} langue alors je me suis demandé comment j'enseignerais dans une langue qui n'est même pas ma langue maternelle. Ça m'a pris beaucoup de temps pour décider d'aller en enseignement parce que ça me faisait peur, je disais les enfants ne vont pas me comprendre. J'ai décidé d'aller en enseignement 1 semaine avant la date limite pour les demandes universitaires. J'étais vraiment incertaine. Pour entrer en enseignement, il y avait un examen oral mais je ne l'ai pas fait. Tu as le choix de prendre l'examen ou prendre un cours. J'ai préféré prendre un cours parce que je suis certaine que je ne réussirais pas l'oral. À cause de mon accent et aussi parce que j'ai trop de stress de parler devant les gens. (Maria)

Les étudiants qui décident de s'inscrire en formation initiale des maîtres doivent passer à travers un processus de sélection. Nous croyons que ce processus de sélection gagne à être révisé car, comme le suggère l'étudiante suivante, il aurait pu être responsable du découragement et de l'abandon de certains étudiants potentiellement intéressés par la formation initiale des maîtres mais qui n'ont pas été scolarisés au Québec et donc qui ne maîtrisent pas la culture générale d'ici.

J'ai été étonnée de l'avoir échoué (l'examen de français) ici à l'université de Montréal parce que je l'ai réussi à l'Uqam, j'ai déposé ma demande en parallèle. J'ai trouvé que les exigences ici étaient un peu élevées. J'ai réussi à l'Uqam mais je n'ai pas été acceptée parce qu'il y a un quota et comme il y a une

forte demande, ils ne m'ont pas donné priorité, je ne viens pas du milieu. A l'Uqam, il y a un test d'entrée en plus du test de français. J'ai échoué le test d'entrée parce qu'il y avait des questions de culture générale d'ici qui m'échappaient. (Aïsha)

Outre la maîtrise de la langue nécessaire à la réussite de l'examen de français obligatoire, il existe d'autres facteurs de non-attraction qui peuvent influencer le choix des futurs enseignants. En particulier, il semble qu'un manque d'informations générales sur la formation repousse certains candidats potentiels. Les exigences de la formation des maîtres ou encore les différentes possibilités reliées à la profession enseignante sont par exemple souvent citées par nos participants. Nos résultats démontrent ainsi que certaines personnes ne connaissent pas bien le système scolaire québécois et tout ce qui s'y relie.

Il y a un manque de publicité. Les gens pensent que tout le monde connaît le métier d'enseignante au primaire mais ils ne savent pas ce que c'est réellement. Quand tu es élève dans une classe, ce n'est pas comme enseigner. Il faut leur expliquer réellement ce qu'est le métier. Il faut leur expliquer les possibilités qu'on a quand on choisit l'enseignement, que tu n'es pas obligé d'enseigner 20 ans dans la même classe. Moi je ne le savais pas avant d'entrer ici. Il faut dire que l'enseignement ouvre plein de portes et que c'est formidable. Les gens sont mal informés et pour ma part, je n'ai pas la même vision de ce qu'est l'éducation que j'avais avant. Il faut les informer dès le secondaire parce qu'à partir du cégep, ils ont déjà fait leur choix. Ils vont choisir quelque chose qui paye bien mais ils ne pensent pas à ce qu'ils veulent vraiment faire. Au secondaire, ils n'ont pas cette vision là. (Kim)

En plus du manque d'information générale, il y a également la transmission d'information erronée ou négative sur la profession enseignante qui circule. Cette information a un effet dissuasif sur certaines personnes qui, bien qu'attirées par la profession, sont découragées par ce qu'elles entendent.

Une chose est certaine, je sais qu'elles (les Marocaines) craignent le non-respect des élèves par rapport à eux. Je sais qu'elles sont très conscientes du fait que le rapport à l'autorité dans les écoles québécoises n'est pas le même. Les étrangers savent qu'au Québec, les enfants ne respectent pas les enseignants. Ils le savent parce qu'elles ont elles-mêmes des enfants ou connaissent quelqu'un qui en a un. C'est de bouche-à-oreille que leur parviennent des histoires d'horreur. Moi-même en grandissant j'entendais les amies à ma mère raconter leurs mauvaises expériences par rapport à l'école de leurs enfants. Elles disaient que c'est irrespectueux, que c'est honteux ce que font les élèves, qu'ils sont impolis. Même au Maroc, mes cousines savent que les élèves québécois ne vouvoient pas les enseignants et ça c'est grave pour eux. (Fatna)

Un dernier facteur de non-attraction cité dans notre étude concerne les difficultés administratives que peuvent rencontrer les immigrants-candidats potentiels en formation initiale des maîtres, en particulier les plus scolarisés. Ainsi, Pour Anissa qui avait complété une maîtrise en sciences dans son pays d'origine, la décision de poursuivre une formation initiale des maîtres n'a pas été facile face au manque de reconnaissance de son diplôme et aux exigences du ministère de l'Éducation du Québec.

Je pense que le fait que les diplômes ne soient pas reconnus, c'est difficile de refaire les études. Moi, j'aurais refait mes études à n'importe quel âge. Les autres préfèrent rester dans l'attente d'un travail moins payé mais qui viendra plus rapidement ou encore être sur le bien-être social. C'est une question de temps, de courage et surtout d'argent. Si on offrait des formations accélérées aux gens qui comme moi ont déjà des études supérieures de leur pays, il y aurait plus d'Algériens en éducation. Ce sont des gens qui ont l'habitude de voir des enfants compliqués devant nous. Ça ne nous fait pas peur de voir des enfants en difficulté et on a un certain don envers ses enfants. (Anissa)

Comme nous avons tenté de le démontrer à travers nos résultats, le profil de l'identité enseignante tel que présenté dans la littérature semble se prêter à tous les enseignants ou futurs enseignants, indépendamment de leur culture d'origine. Toutefois, nous avons mis en avant certaines particularités spécifiques dans le processus pré-universitaire des étudiants issus de minorités ethnoculturelles les ayant menés vers la formation initiale des maîtres, suggérant ainsi la nécessité de la mise en place de politiques adaptées à cette clientèle cible particulière.

Le prochain volet de nos résultats se concentre sur l'aspect universitaire et le vécu de nos étudiants en formation initiale des maîtres. Comme nous l'avons démontré dans notre cadre de référence, ce volet est inspiré d'études américaines sur la sous-représentation de gens issus de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres et les différentes stratégies développées pour attirer ces derniers dans les diverses Facultés des Sciences d'éducation et éventuellement dans la profession enseignante.

4.9 Climat universitaire

D'après Bennett (2002), le climat universitaire est un facteur déterminant dans l'attraction de gens issus de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres. Que se soit de bouche à oreille ou suite à l'expérience individuelle, selon le contexte, le climat universitaire peut contribuer à décourager certains étudiants appartenant à des minorités ethnoculturelles à poursuivre une formation universitaire menant vers la profession enseignante.

Des fois, les gens parlent des Chinois et je me sens visée. Il y a un prof qui disait souvent : c'est quand même pas du chinois ce que je vous explique. C'est une expression mais ça m'énerve mais bon, avec le temps, j'ai compris que ce n'est qu'une expression.
(Meng)

De manière plus spécifique, le climat universitaire peut être réduit au climat intra-cohorte et là encore, la perception des autres étudiants et le climat qui s'instaure peuvent jouer un rôle essentiel dans la rétention de notre population cible dans les programmes en formation initiale des maîtres. Ainsi, pour plusieurs participants, l'instauration d'un tel climat peut conduire à la transmission, dans leur groupe culturel propre, de visions négatives rattachées au souhait de devenir enseignants au primaire.

Ce qui m'a frappé en enseignement en côtoyant mes collègues, c'est que je croyais qu'il y aurait une ouverture d'esprit, une attitude moderne. Mais pas du tout. On a des débats en classe sur le multiculturalisme ou l'enseignement de la religion et j'ai été tellement surprise devant la quantité de gens qui ignorent plein de choses, qui ont déjà des positions rigides et fermées. (Fatna)

C'est également l'expérience de Kim qui, pour la première fois, vit sa différence de manière quotidienne avec ses collègues inscrites dans le même programme. Cette dernière est donc confrontée à la concrétisation de ses appréhensions face à la formation initiale des maîtres.

On ne vient pas du même milieu, on a rien en commun. La plupart d'entre elles viennent de la banlieue confortable tandis que j'ai été élevée dans un appartement à Côtes-des-Neiges. On n'a pas vécu les mêmes choses. Les filles passent des commentaires quand elles me voient ou voient mon nom, elles font des blagues et cela ne m'était jamais arrivé parce que dans le passé. J'étais entourée de gens qui avaient des noms différents. Ici, je suis la seule différente et je me fais taquiner. C'est la 1^{re} fois que je me sens comme une minorité ethnique. Je suis la seule. (Kim)

L'expérience de Carmen, une péruvienne, est similaire.

Des fois, j'ai l'impression que les autres savent que je suis d'un autre pays. Ils me demandent toujours d'où je viens. C'est toujours les mêmes questions. Je pourrais enregistrer ma réponse et la rejouer à chaque jour. (Carmen)

Pour Meng, le fait d'appartenir à une minorité ethnoculturelle visible ajoute une difficulté à ses défis.

Je pense que les autres me voient comme quelqu'un de différente qui cherche à relever un défi. Je sais au fond de moi que les gens vont me juger. Les professeurs par exemple, quand je remets un travail, pensent-ils qu'ils doivent me laisser une chance si je fais une faute parce que je suis asiatique? Ou encore que je fais une faute tellement ridicule parce que je suis asiatique et que je ne suis pas à ma place si je ne maîtrise pas le français. (Meng)

Outre le regard des étudiants en formation initiale des maîtres, l'impact du regard des professeurs ou des divers intervenants du milieu universitaire peut également se vivre de manière négative, comme en atteste la prochaine étudiante.

Des fois, je me sens fixée par les professeurs parce que j'ai le visage asiatique, même si j'oublie que je suis chinoise parce que je me sens tellement québécoise. Des fois ils me regardent et je ne sais pas s'ils fixent parce que je suis d'origine asiatique ou simplement parce qu'ils regardent tout le monde comme ça. J'ai peur qu'ils me jugent. (Meng)

Perçue ou réelle, la discrimination est un souci quotidien pour bien des gens qui appartiennent à des minorités ethnoculturelles, en particulier les minorités visibles et les programmes universitaires en formation initiale des maîtres ne font pas exception à la règle.

Il y avait un prof qui, quand elle me regarde quand je participe durant les cours, ce que je fais beaucoup, j'avais un sentiment qu'elle me jugeait sur mon accent et mon origine. (Anissa)

Bien que subtile, cette discrimination est également ressentie par Leila, une étudiante musulmane qui porte le voile.

Parfois, on sent que des jugements sont avancés sur les musulmans. Les gens gardent une certaine distance et ça c'est une forme de discrimination. Les gens te donnent de la distance et ils ne partagent pas

leurs discussions avec toi. L'année passée, je pensais que je vivais des difficultés à me trouver des équipes de travail et des coéquipiers à cause de mon voile mais cette année je me sens plus à l'aise et les gens me connaissent et savent que je ne suis pas une extra-terrestre. (Leila)

Appartenir à une minorité ethnoculturelle, c'est donc être différent de la majorité des gens qui nous entourent. Ceci est encore plus vrai en formation initiale des maîtres qui est composée de moins de 5% d'étudiants issus de minorités ethnoculturelles. Cette réalité est un facteur déterminant dans le processus de décision menant vers le choix de la profession enseignante et la formation initiale des maîtres. Cette exclusion peut sérieusement compromettre l'attraction et la rétention d'étudiants appartenant à une minorité ethnoculturelle à la FSE.

(...) quand je me promène dans les corridors du pavillon de l'éducation, il n'y a que des Québécois. Même si je sais que j'ai réussi mon examen de français et que je sais que je suis bonne en français, je me sens quand même toujours désavantagée dans une classe, comme si je suis moins bonne ou moins capable que les autres. (Maria)

Puisque les recherches et nos résultats tendent à confirmer la présence négative d'une certaine discrimination, réelle ou perçue, nous croyons qu'il est essentiel de pencher notre regard sur les différentes stratégies, développées à travers des recherches internationales, qui peuvent servir à contrer ces aspects qui nuisent à tous les étudiants et en particulier aux étudiants issus de minorités ethnoculturelles.

4.10 Développement de l'identité ethnique

Selon les écrits sur les différentes stratégies d'attraction et de rétention d'étudiants minoritaires en formation initiale des maîtres développées par des chercheurs américains (Bennett, 2002), il est nécessaire d'offrir à ces étudiants la capacité de développer leur identité ethnique à travers différentes avenues comme

les associations. Nous avons donc abordé le sujet des associations afin d'explorer les perceptions et les opinions face à ce type de regroupement ethnoculturel.

À prime abord, je ne suis pas vraiment fervente de l'association des étudiants marocains. Je ne trouve pas que ça encourage le contact multiculturel. Ce n'est pas une invitation à venir découvrir la culture marocaine. C'est pour les Marocains. C'est pas la même chose. Je trouve que c'est discriminatoire. La façon que la publicité est faite, ce n'est pas les Québécois qui sont visés mais bien les Marocains. C'est déplorable. Je comprends quand même qu'ils veulent avoir un sentiment d'appartenance mais c'est important d'encourager les gens à venir au lieu de se refermer sur soi. Je trouve que ça a beaucoup de mérite de vouloir cultiver l'identité mais il faut que ça soit ouvert à tous. (Fatna)

Pour Meng, le besoin d'appartenir à une association d'étudiants Chinois ou Cambodgiens ne se fait pas sentir. Elle nous explique son raisonnement.

Je ne suis pas intéressée à ça parce que ça n'a pas de sens de se séparer en groupes dans une ville multiculturelle. On est mieux de se mélanger. Mais pour ce qui est des associations des asiatiques ou des chinois, ça ne m'intéresse vraiment pas parce que la mentalité est différente de la mienne. (Meng)

Pour Aïsha, une marocaine qui est arrivé au Québec à l'âge de trente ans, le concept même d'une association d'étudiants marocains n'est pas attirant, comme nous le suggère cette citation :

Moi j'ai fait le choix de venir immigrer ici donc j'assume mon choix et il faut que je m'intègre dans la société donc il faut que je vois du monde de divers horizons. Si je reste dans ma bulle, dans ma communauté, je ne pense pas que je vais apprendre beaucoup de choses surtout que je me destine à l'enseignement et peut-être qu'au cours de ma carrière je vais rencontrer des gens de divers horizons. Le plus de gens que je rencontre de divers horizons, le mieux c'est pour moi. (Aïsha)

Toutes les étudiantes précédemment présentées réfutent l'importance des associations étudiantes de type ethnoculturel dans leur cheminement universitaire. Au contraire, leur souci principal semble être une intégration dans un paysage multiculturel sans renier ses origines mais sans les renforcer non plus. Leur discours s'inscrit dans la ligne même des politiques d'immigration canadienne basées sur le multiculturalisme. Anissa en est un vibrant exemple. Elle est arrivée au Québec dans sa trentaine. Bien que la culture de son pays d'origine semble omniprésente dans ses commentaires et ses préférences, son attitude face aux associations nous suggère qu'elles ne s'inscrivent pas dans son projet migratoire.

Une association qui fait en sorte que tu te limites à un seul groupe ça ne marche pas. Ils se retrouvent entre eux et ils entretiennent la mentalité de là-bas alors qu'au fond d'eux chacun d'entre eux veut s'adapter à la nouvelle culture. (Anissa)

Certains étudiants ont cependant exprimé une opinion plus favorable face aux associations à connotations ethnoculturelles.

Je pense que c'est bien et si j'étais seule sans amis, je crois que j'aimerais faire partie d'une association comme ça parce que c'est ce qui nous rappelle ce qu'on a laissé. Mais je ne m'implique pas ici parce que je suis venue ici parce que j'ai l'opportunité de découvrir la culture québécoise avec une mentalité totalement différente. Je préfère m'ouvrir et apprendre. Voir des autres mentalités, des autres façons de voir les choses. C'est très enrichissant et je n'aurais jamais pensé à la réalité d'ici si je ne l'avais pas vécu par moi-même. (Nadège)

Bien qu'il ne participe pas à l'association des étudiants Haïtiens de l'université à laquelle il est associé, Jean est favorable à ce type de regroupement.

C'est très enrichissant de rencontrer des gens comme soi. On a tellement de choses à se dire et on se comprend. (Jean)

Parmi tous nos participants, il n'y a qu'une seule étudiante qui nous a parlé de son expérience positive dans une association. En effet, Leila, une étudiante marocaine qui porte le voile, participe régulièrement aux activités proposées par l'association des étudiants musulmans et musulmanes.

Mais j'assiste aux activités de l'association des étudiants musulmans et musulmanes. J'aime ça parce que ça permet de se retrouver dans un milieu où on ne se retrouve pas souvent. Je retrouve des gens qui ont quelque chose en commun avec moi. Autre chose, ils offrent un local pour faire les prières cinq fois par jour et c'est bon d'avoir un local pour le faire. C'est ton identité qui est là-dedans. C'est tes frères et tes sœurs. Je suis de nationalité marocaine mais ma religion est musulmane. Il n'y a pas beaucoup de marocains dans l'association. La majorité des gens qui y travaillent sont des Québécois qui se sont convertis. C'est vraiment très diversifié. Je préfère m'associer avec une québécoise musulmane qu'avec un marocain qui ne pratique pas la religion musulmane. L'identité, c'est pas vraiment la nationalité. Je m'identifie plus à ma religion qu'à ma nationalité. Il y a une association d'étudiants marocains mais ça ne m'intéresse pas. (Leila)

Contrairement à ce que littérature américaine sur les stratégies possibles pour augmenter la présence d'étudiants d'origine ethnoculturelle minoritaire en formation initiale des maîtres suggère, nos résultats reflètent une certaine ambiguïté à cet égard. En effet, la seule étudiante que nous avons interviewée qui s'implique dans de telles associations est motivée par son identité religieuse et non son identité ethnoculturelle.

Nous pouvons supposer que les populations ciblées par ces recherches américaines diffèrent beaucoup de notre population cible, bien qu'elles soient toutes deux considérées comme étant des groupes ethnoculturels minoritaires. De plus, les politiques culturelles américaines et canadiennes en matière d'immigration ne sont pas basées sur les mêmes modèles et cela peut fournir une alternative potentielle aux différences observées. Il apparaît donc essentiel de

faire des recherches locales sur la situation québécoise en tenant compte du type d'immigration, des politiques gouvernementales sur l'intégration et les facteurs socio-économiques spécifiques aux groupes ethnoculturels du Québec, entre autres.

4.11 Justice sociale et curriculum

L'importance du rôle de la justice sociale dans le curriculum universitaire provient d'un projet initié sur un campus américain visant à attirer et retenir les étudiants issus de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres. Selon ces recherches, certains facteurs comme le curriculum caché, la pédagogie ouverte ou encore l'approche multiculturelle sont importants dans la perception qu'ont les étudiants issus de minorités ethnoculturelles des Facultés d'éducation de certaines universités, de leur formation et du corps enseignant en général. L'importance de cet aspect a été soulignée par la plupart de nos répondants et plusieurs d'entre eux ont noté, dans ce domaine, un manque criant dans les universités québécoises qu'ils fréquentent.

Dans les cours, quand on parle des différences au niveau des élèves, ce n'est pas vraiment relié à l'origine ethnique. C'est par rapport à l'élève lui-même, à son niveau de développement et sa façon de voir les choses. On ne met pas du tout l'accent sur le multiculturalisme. (Aïsha)

Il est intéressant de constater que selon nos répondants, malgré les efforts et la réforme proposée par le ministère de l'Éducation du Québec qui prône certains styles de pédagogie ouverte, les cours offerts aux étudiants en formation initiale des maîtres ne reflètent pas ces changements.

J'ai aussi des critiques par rapport au programme de l'université. Je trouve ça dommage qu'on nous enseigne la réforme mais avec une pédagogie traditionnelle. Ça manque de cohérence parce que ça ne concorde pas avec ce qu'on nous apprend. (Fatna)

Ainsi, pour Nadège, une haïtienne nouvellement arrivée au Québec, la vision ethnocentrique des cours offerts au baccalauréat est au cœur de ses frustrations.

Les cours sont très centrés sur le Québec et la culture d'ici. Le seul exemple ici c'est le Québec. D'ailleurs, on est obligé d'aller faire un stage dans les écoles francophones. Tout ce qu'on fait est par rapport au Québec, le curriculum. Si je n'avais pas l'expérience de travailler dans l'école de ma mère, j'aurais eu un choc de voir comment c'est différent. J'aime beaucoup mon expérience ici à l'université et j'ai beaucoup de choses positives à dire mais il y a des choses que je n'aime pas, comme les cours de didactique par exemple. Je trouve qu'on ne nous apprend rien de précis. Je pense que l'université est parfois un commerce de crédits, il faut prendre les cours pour avoir les crédits mais qui sont superflus. Ça m'arrive souvent de me demander ce que je fais dans certains cours car ils ne servent à rien. C'est vraiment ridicule. Je n'ai pas l'impression que je tire profit de ce qui nous est présenté. On a des choses à apprendre sur la didactique mais ça devrait être organisé différemment. (Nadège)

En ligne avec la direction prise par le cursus universitaire en formation initiale des maîtres, nos participants désirent avidement s'ouvrir vers le multiculturalisme et les possibilités qui s'y rattachent mais se plaignent souvent de la lenteur du changement dans les curriculum comme en témoigne la prochaine étudiante.

Je me sens très prête à négocier avec la diversité mais ce n'est pas du tout par rapport à ce que j'ai appris ici. C'est mentionné dans nos cours mais ce n'est vraiment pas suffisant. J'ai bien hâte de voir comment les filles vont gérer ça. Quand j'ai fait mon stage, j'avais un petit garçon pakistanais, une petite fille vietnamienne et dès le début je leur ai dit que j'avais beaucoup voyagé et les enfants ont adoré ça. Le petit garçon pakistanais ne parlait pas bien français alors j'ai parlé avec lui en anglais et il s'est senti comme un sentiment d'appartenance envers moi. La petite vietnamienne venait souvent me

montrer des photos du Vietnam. Ca a vraiment bien fonctionné parce que j'étais au courant de comment se passent les choses là-bas et j'ai pu m'ajuster par rapport à ça. Mais à mon avis ça serait important de mettre une plus grande emphase là-dessus. (Fatna)

Nos résultats tendent donc à confirmer les nombreuses recherches qui indiquent que les enseignants d'origine ethnoculturelle minoritaire souhaitent fortement que l'ouverture d'esprit et la capacité d'adaptation soient incluses dans le curriculum et fassent partie de leur formation. Il apparaît en effet important d'exposer l'ensemble des étudiants inscrits en formation initiale des maîtres à un aspect important de l'enseignement dans des milieux culturels diversifiés.

Je pense qu'oui parce que pendant mon stage en 3^e année, j'avais un enfant d'origine mexicaine et je le sentais marginalisé par les autres et ça m'a dérangé parce que cet enfant avait une attention spéciale de ma part, je trouvais qu'il avait besoin de ça. C'est normal que ça me cherche et que je lui donne de l'attention. (Leila)

Suite aux résultats que nous avons présentés sur le vécu universitaire des étudiants issus de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres, il nous apparaît important de revisiter l'approche universitaire en se penchant sur le style pédagogique préconisé dans les cours, la création d'une attitude favorable et respectueuse envers les autres cultures et enfin l'accommodation aux différences ethnoculturelles et religieuses des étudiants qui cheminent en formation initiale des maîtres de toutes origines. Ceci est important dans l'attraction des étudiants issus de minorités ethnoculturelles car bien qu'ils soient peu nombreux en formation initiale des maîtres, ils ont un impact certain sur leur entourage, leur famille et leur communauté d'appartenance en agissant en sorte d'ambassadeurs qui peut être un élément favorable à la réputation des facultés des sciences de l'éducation et éventuellement attirer des candidats potentiels à la formation.

V CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS PRATIQUES

Comme le montrent nos résultats, les différents concepts reliés à l'identité enseignante et à son développement semblent relativement stables à travers les cultures. En effet, tous nos participants ont parlé de leur rapport avec l'altruisme et les dispositions personnelles qui accompagnent le désir de devenir enseignant. Ils ont également cité l'importance des rôle-modèles, de la pression parentale, de leur expérience universitaire ou encore de leur expérience passée. Par exemple, nos résultats tendent à confirmer que les expériences passées telles qu'un passage à l'école primaire agréable ou encore des expériences professionnelles telles que le travail dans les camps de vacances ont impact positif sur le développement de l'identité enseignante de tous, incluant les individus appartenant à des communautés ethnoculturelles minoritaires. Des recommandations générales pour attirer les futurs étudiants en formation initiale des maîtres pourraient donc inclure des efforts de publicité et de recrutement dans des endroits stratégiques, comme dans cours de gardiennage d'enfants, dans les écoles primaires et secondaires et dans les documents gouvernementaux distribués aux moniteurs de camps de vacances.

Toutefois, en plus de ces caractéristiques générales, nous avons remarqué plusieurs particularités rattachées à la nature ethnoculturelle de notre échantillon et qui pourraient expliquer la sous-représentation de ces groupes dans la formation initiale des maîtres et également offrir des pistes de solutions pour attirer et retenir plus de candidats originaires de ces groupes minoritaires.

Premièrement, en plus de l'altruisme général décrit par tous les futurs enseignants, nos répondants ont tous exprimé un altruisme spécifique qui semble être dirigé vers le pays d'origine ou encore vers d'autres pays qui connaissent des conditions socio-économiques défavorables qui freinent le processus éducatif des enfants. Face à ces résultats, il nous semble pertinent de proposer des stratégies d'attraction mettant en lumière les différentes possibilités offertes aux enseignants

pour satisfaire les besoins sous-jacents à cet altruisme spécifique. Ainsi, il est par exemple impératif que les étudiants issus de minorités ethnoculturelles potentiellement intéressés à la formation initiale des maîtres soient rapidement mis au courant des opportunités de voyages, de stages à l'étranger, d'enseignement dans des pays défavorisés et enfin de la possibilité de redonner à son pays d'origine grâce au statut d'enseignant et des horaires souples qui accompagnent cette profession. À cet égard, l'université de Montréal offre actuellement différentes possibilités de faire des séjours d'études à l'étranger (France, Belgique, Etats-Unis, Mexique, Australie) à travers différents programmes (CREPUQ, CANEX) qui encouragent les étudiants à profiter de telles expériences tout en recevant des crédits universitaires (<http://www.scedu.umontreal.ca/3a5.html>). Pour sa part, le cursus du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'UQAM a intégré le stage à l'étranger (Hors-Québec) comme une étape nécessaire à la formation initiale des maîtres. Ces stages visent à permettre aux étudiants *de se familiariser, en milieu scolaire, avec la dynamique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire dans un contexte éducatif qui n'est pas typiquement québécois.* (<http://www.unites.uqam.ca/fedu/list>). Ces stages doivent donc être davantage publicisés auprès des étudiants issus de minorités ethnoculturelles potentiellement intéressés à la profession enseignante et de les attirer vers la formation initiale des maîtres.

Deuxièmement, l'importance des rôle-modèles dans le processus de développement de l'identité enseignante et du choix professionnel semble être une réalité majeure à la base du cercle vicieux qui entoure la sous-représentation des gens issus de minorités ethnoculturelles. Comme suggéré par nos participants, les gens issus de minorités ethnoculturelles sont sous-représentés dans la profession enseignante ce qui engendre un manque de rôle-modèles pour les enfants qui appartiennent à des minorités ethnoculturelles. Pour contrer ce problème, nous recommandons une campagne publicitaire présentant des enseignants de diverses origines de manière personnelle et attrayante, préférablement des leaders d'opinions, c'est-à-dire des gens connus ou impliqués dans leur communauté

d'appartenance dans le milieu de l'enseignement. Le ministère de l'Éducation du Québec a déjà entamé une telle campagne publicitaire sous forme d'une vidéo appelé *Fais ton chemin... vers l'enseignement* mais nous croyons qu'une campagne plus agressive (posters dans des lieux publics comme le métro, les autobus...) rejoindrait plus que les candidats potentiels mais également les parents et amis de ces derniers.

Troisièmement, nos résultats ont démontré que la pression parentale et l'opinion de la communauté d'appartenance chez nos interviewés sont omniprésents et jouent un rôle important dans la décision de devenir enseignant. Cela semble corroborer la littérature qui soutient les différences culturelles en matière de tissu familial et de rapport à l'autorité face aux figures parentales. Il est donc important d'inclure, dans notre création de stratégies d'attraction, un volet familial et communautaire, en créant, par exemple, des posters destinés aux centres communautaires ou aux lieux publics fréquentés par certains groupes ethnoculturels contenant des messages positifs sur la profession enseignante, présentés dans la langue d'origine (par exemple, des posters en espagnol qui peuvent être envoyés à divers organismes communautaires typiquement destinés aux groupes hispanophones).

Également, il semble que pour les groupes issus de minorités ethnoculturelles, l'impact du vécu universitaire et de l'expérience qui accompagne ce cheminement est très important. Il est essentiel de réfléchir et d'adapter l'expérience universitaire de la formation initiale des maîtres pour qu'elle soit positive et enrichissante pour ces étudiants. Nous devons par exemple s'assurer de créer un climat universitaire positif basé sur le respect de la différence et l'ouverture d'esprit pour attirer ce public en formation initiale des maîtres. Ces politiques doivent être publicisées dans les divers pavillons de l'université, particulièrement dans celui de l'éducation. Nous croyons aussi que les gens qui travaillent et qui oeuvrent dans les divers regroupements parascolaires offerts aux étudiants doivent être représentatifs de ces politiques en incorporant les étudiants

de toutes origines et en ayant des employés, des membres et des programmes qui embrassent cette direction.

Finalement, les différents efforts actuels pour prendre en considération le phénomène de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse caractérisant la majorité des sociétés nord-occidentales vont dans le même sens. Au Québec, l'Énoncé de politique tout comme le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle font partie des directions choisies. Ces projets constituent une avancée notable et méritoire dans la bonne direction mais ils nécessitent des efforts continus et soutenus s'ils veulent remporter des succès dans le domaine de l'intégration. La vidéo *Fais ton chemin* créée par le ministère de l'Éducation est un autre exemple d'une mesure concrète visant la promotion de la profession enseignante chez les individus issus de minorités ethnoculturelles et les efforts futurs doivent utiliser ce tremplin et aller dans le même sens en publicisant de manière continue les bénéfices rattachés à la profession enseignante pour intéresser et inciter les enseignants potentiels issus de minorités ethnoculturelles à se diriger vers cette profession. Il est également important de continuer les recherches explorant et décrivant précisément les facteurs ayant une incidence sur le choix de la profession enseignante des étudiants en formation initiale des maîtres appartenant à des minorités ethnoculturelles.

VI LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE

Toute recherche scientifique présente des limites et, dans un souci méthodologique et déontologique, il nous apparaît essentiel de recenser les limites que notre recherche peut comporter. Ces balises ne réduisent en rien la portée de nos résultats mais elles offriront toutefois aux chercheurs qui pourraient s'intéresser à cette problématique dans le futur des pistes essentielles de développement méthodologique et d'analyse des données.

La première limite qui peut se rattacher à cette recherche est reliée à la méthode de collecte de données utilisée et est inhérente à ce type de recherche qualitative. Les entrevues semi-dirigées, si elles permettent d'obtenir une profondeur d'information intéressante, se prêtent également à un fort biais potentiel de désirabilité sociale. En effet, nous croyons que certains participants, bien qu'invités à s'exprimer librement sur les différentes dimensions présentées, peuvent avoir une tendance à censurer ou formater leurs commentaires selon leur perception des attentes de l'intervieweur.

Le second biais, et le plus évident, est celui qui touche à la catégorisation de notre population cible. Bien que nous nous situions au stade descriptif du continuum de la recherche en matière de sous-représentation d'enseignants appartenant à des minorités ethniques, il est difficile de cerner un problème de cette envergure avec une approche générale sans distinction entre les minorités ethnoculturelles considérées. Notre cadre de référence et le bassin de candidats que nous avons retenu n'est d'aucune façon homogène, c'est à dire que les gens issus de minorités ethnoculturelles proviennent de neuf cultures différentes. Les résultats que nous offrons ne sont en aucun cas généralisables et les recherches futures devraient idéalement cerner davantage les catégories en se penchant, par exemple, sur le cas de la sous-représentation des étudiants d'origine haïtienne ou vietnamienne en formation initiale des maîtres. De plus, il serait sage d'utiliser une échelle de mesure du degré d'acculturation comme celle développée par Berry

(1980) avec les candidats afin d'évaluer leur niveau d'intériorisation des valeurs de la culture d'accueil versus les valeurs de leur culture d'origine ou celle de leurs parents. D'autre part, il serait intéressant de porter plus d'attention aux candidats qui vivent un biculturalisme, c'est-à-dire qui sont issus de mariages mixtes.

Enfin, il semble important que les futures recherches cherchent à approfondir deux aspects mis en évidence dans notre recherche et qui pourraient permettre de mieux comprendre la dynamique rattachée au choix de la formation initiale des maîtres pour les individus issus de minorités ethnoculturelles. Le premier point est relié au fait d'avoir été un élève apprécié des enseignants (parfois appelé chouchou du prof). Cette donnée apparaît de manière récurrente dans les discours de nos participants et elle est peu mentionnée dans la littérature. Il serait donc très pertinent de voir si cette caractéristique est spécifique au groupe étudié ou apparaît de manière plus générale chez tous les étudiants en formation initiale des maîtres. La seconde caractéristique n'est pas issue des entrevues effectuées mais plutôt de la description de notre échantillon. Tous nos répondants ont mentionné avoir volontairement cherché à apprendre et découvrir une deuxième ou troisième langue (comme l'anglais pour certains). Cette propension à maîtriser une autre langue ne semble pas être une caractéristique de la population générale inscrite en formation initiale des maîtres. Il serait donc intéressant d'explorer plus profondément cette caractéristique et de mieux comprendre son impact dans le choix de leur formation.

VII RÉFÉRENCES

Aaronsohn, E., Carter, C.J., et Howell, M. (1995). Preparing monocultural teachers for a multicultural world : Attitudes toward inner city schools. *Equity and Excellence in Education*, 28(1), 5-9.

Abou, S. (1981). *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris :Éditions Anthropos.

Aboud, F. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. Dans J. Phinney et M. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and Development* (pp. 32-55). Newbury Park, CA: Sage.

Abraham, A. (1972, 1984). *La matrice du soi professionnel de l'enseignant* (MISPE), Issy-les-Moulineaux : Éditions Scientifiques et Psychotechniques.

Abraham, A. (1985). *Un modèle multidimensionnel pour l'étude du soi et du soi collectif*. Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.

Au, K. et Blake, K. (2003). Cultural identity and learning to teach in a diverse community : Findings from a collective case study. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 192-205.

Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : Presses Universitaires de France.

Banks, W. (1976). White preference in Blacks: A paradigm in search of a phenomenon. *Psychological Bulletin*, 83, 1179-1186.

Bennett, C. (2002). Enhancing ethnic diversity at a big ten university through project TEAM: a case study in teacher education. *Educational Researcher*, 31 (2), 21-29.

Berry, J., Kalin, R., et Taylor, D. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa, Canada: Minister of Supply and Services.

Berry, J., Trimble, J., et Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. Dans W. Lonner et J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp.291-324). Newbury Park, CA: Sage.

Berry, J. et Laponce, J.A. (1994). *Ethnicity and culture in Canada; The research landscape*. Toronto: University of Toronto Press.

Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 5-34.

Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Brand, E., Ruiz, R., et Padilla, A. (1974). Ethnic identification and preference: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 860-890.

Breakwell, G. et Canter, D. (dir.), 1993. Aspects of methodology and their implications for the study of social representations. Dans *Empirical approaches to social representations* (pp.1-11). Oxford: Clarendon Press.

Carbonneau, M., Fortin, N. et Gervais, N. (1990). La dimension pratique dans les programmes de formation initiale des enseignant-e-s à l'Université de Montréal. Dans P.-A. Martin (dir.), *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes* (p.221-236). Rouyn-Noranda : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Carter, R.T. (1991). Cultural values: A review of empirical research and implications for counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 164-173.

Causey, V. Thomas, C. et Armento, B. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45.

Clark, E. R. et Flores, B.B. (2001). Who am I? The social construction of ethnic identity and self-perceptions in Latino preservice teachers. *The Urban Review*, 33(2), 69-86.

Cooper, K., et Olson, M. (1996). *The multiple "I's" of teacher identity*. Dans M. Kompf, D. Dworet, et R. Boak (dir.), *Changing research and practice* (pp. 78-89). London: Falmer Press.

Costalat-Founeau, A.-M. et Martinez, N. (1998). Identité et changement: Comparaison de deux situations de réussite d'adolescentes d'origine culturelle différente. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 23-46.

Cross, W. (1994). Nigrescence theory: Historical and explanatory notes. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 119-123.

Dickinson, T. S., et McEwin, C. K. (1997). Perspectives and profiles: The professional preparation of middle level teachers. *Childhood Education*, 73(5), 272-277.

Du Bois, W.E.B. (1983). *Autobiography of W.E.B. Du Bois*. New York : International Publishing.

Estève, J.M. (1984). Étude sur la personnalité des enseignants. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p.125-130). Paris : Éditions ESF.

Ekstrand, L. (1986). *Ethnic minorities and immigrants in a cross-cultural perspective*. Lisse, Netherlands: Swets et Zeitlinger.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Evans, K. et Herr, E. (1994). The influence of racial identity and the perception of discrimination on the career aspirations of African American men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 173-184.

Farrell, W. et Jones, C. (1988). Recent racial incidents in higher education : A preliminary perspective. *Urban Review*, 20(3), 211-225.

Faulstich-Orellana, M. et Bowman, P. (2003). Cultural diversity research on learning and development : Conceptual, methodological, and strategic considerations. *Educational Researcher*, 32(5), 26-32

Fiske, E.B. (1988). The undergraduate Hispanic experience: A case of juggling two cultures. *Change*, 20(3), 29-33.

Franzak, J. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher, *English Education*, 34(4), 258-80.

Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(3), 651-676.

Gaudet, J., Valois, R. et da Silveira, Y. (1996). Représentation du soi professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22(1), 119-144.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32.

Gonzalez, J. (1997). Recruiting and training minority teachers : Student views of the preservice program. *Equity and Excellence in Education*, 30, 56-64.

Goodwin, A. L. (1991). Problems, process, and promise: Reflections on a collaborative approach to the minority teacher shortage. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 28-36.

Goodwin, A L. (1995). *Asian Americans and Pacific Islanders in Teaching*. ERIC/CUE Digest Number 104. 4 p.

Gordon, J. (1996). Teachers from different shores. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 28-36.

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life*. London: Oxford University Press.

Gouvernement du Québec (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Étude faite pour le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de son avis intitulé *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles* : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1995). *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : Module de formation à l'intention des gestionnaires*. Direction de la coordination des réseaux et des services aux communautés culturelles. Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (1996). *Le racisme au Québec : éléments de diagnostic*. Québec : ministère des relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Gouvernement du Québec (1997). *Une école d'avenir : Intégration scolaire et éducation interculturelle. Projet politique*. Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002 : Prendre le virage du succès* : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1998b). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 1996 : caractéristiques générales*. Québec : Direction de la planification stratégique, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Gouvernement du Québec (2003). Conseil des relations interculturelles. *Statistiques sur les nouveaux immigrants*. Site Internet consulté le 10/03/03 <http://www.conseilinterculturel.gouv.qc.ca/bonjour.html>

Hamel, C. (2002). *Représentations de l'intégration scolaire de l'élève immigrant au Québec chez les enseignants du primaire*. Mémoire de maîtrise. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.

Henley, R. et Young, J. (1987). Ethnic minority representation in faculties of education. *Multiculturalism/Multiculturalisme*, 11(1).

Henriksen, J. S. (1995). *The Influence of Race and Ethnicity on Access to Postsecondary Education and the College Experience*. ERIC Digest. 4 p.

Hogg, M., Abrams, D. et Patel, Y. (1987). Ethnic identity, self-esteem, and occupational aspirations of Indian and Anglo-Saxon British adolescents. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 113, 487-508.

Holh, J. (1996). Qui sont les parents? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Familles et écoles. Lien social et politique-RIAC*, 35, 51-62.

Holh, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 39-52.

Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 16, 21-32.

Hutnik, N. (1986). Patterns of ethnic minority identification and modes of social adaptation. *Ethnic and Racial Studies*, 9, 150-167.

Jodelet, D. (1997). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans *Les représentations sociales* (5^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Kanouté, F., Hohl, J. et Chamlian, N. (2002). *Des étudiants allophones dans les programmes du premier cycle de la faculté d'éducation de l'Université de Montréal.* Dans D. Mujawamaruya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* (p.183-201). Montréal : Les Éditions Logiques.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28 (1), 171-190.

Kaplan, R. (1989). The Balkans: Europ's third world. *The Atlantic*, 263, 16-22.

Kerka, S. (1998). Career development and gender, race and class. *ERIC Digest*, No.199, 4p.

Knowles, J. G. (1992). *Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies.* Dans I. Goodson (dir.) *Studying teachers' lives* (pp. 99-153). Columbia University, NY: Teachers College Press.

Knowles, J. G., et Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-113.

Lacorne, D. (1997). *La crise de l'identité américaine : Du melting-pot au multiculturalisme.* Paris : Éditions Fayard.

Lankard, B. (1995). Family role in career development. *ERIC Digest*, no.164, 4.

Larousse (1988). *Petit Larousse en couleurs.* Paris : Librairie Larousse.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal :Éditions Guérin.

Leong, F. et Chou, E. (1994). The role of ethnic identity and acculturation in the vocational behavior of Asian Americans: An integrative review. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 155-172.

Leung, A., Ivey, D., et Suzuki, L. (1994). Factors affecting the career aspirations of Asian Americans. *Journal of Counseling & Development*, 72, 404-410.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.

Lipiansky, E.-M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Karstersztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewski-Peyre, I. Taboada-Leonetti, et A. Vasquez (Dir.), *Stratégies identitaires* (pp. 173-211). Paris : Presses Universitaires de France.

Malcom X. (1965). *Autobiography of Malcom X*. New York: Golden Press.

Maldonado, D., Jr. (1975). Ethnic self-identity and self-understanding. *Social Casework*, 56, 618-622.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. Dans J. Anderson (dir.), *Handbook on adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

McAndrew, M. et Ledoux, M. (1995). La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal : un portrait statistique. *Cahiers Québécois de Démographie*, 24(2), 343-370.

McAndrew, M. (1993). L'impact pédagogique de la présence des minorités ethniques et raciales au sein du personnel scolaire : Mythes et réalités. *Repères*, 15, 47-73.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M. (2002). Immigration, pluralisme et éducation. *État et société*, 2, 347-370.

McCray, A, Sindelar, P., Kilgore, K. et Neal, L. (2002) African-American women's decisions to become teachers: sociocultural perspectives, *Qualitative Studies in Education*, 15 (3), p.269-290.

McWhirter, E.H et Hackett, G. (1993). *Causal models of the career commitment and aspirations of Mexican-American high school girls*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.

Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : Éditions ESF.

Ministère de la citoyenneté et de l'immigration (2000). Faits et chiffres. In Citoyenneté et immigration Canada. *Recherche et statistiques : Publications statistiques et de référence*.

Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Direction des communications du ministère des communautés culturelles et de l'immigration du Québec.

Minor, L., Onwuegbuzie, A. , Witcher, A. et James, T. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-143.

Nasir, N. et Saxe, G. (2003). Ethnic and academic identities : A cultural practice perspective on emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, 32(5), 14-18.

Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in perspective. Dans M.A Gibson et J. Ogbu (dir.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (p.3-33). New York, NY: Garland Publishing.

Park, R.E (1928). Human migration and the marginal man. *The American Journal of Sociology*, 33, 881-893.

Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique. Dans AQUFOM (dir.), *Compétences et formation des enseignants* (p.3-36). Trois-Rivières : Publications des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Peske, H., Liu, E., Johnson, S. Kauffman, D. et Kardos, S. (2001). The next generation of teachers: Changing conceptions of a career in teaching. *Phi Delta Kappan*, 304-311.

Phinney, J. et Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 13, 171-183.

Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and Adults: Review of Research. *Psychological Bulletin*, 108 (3), 499-514.

Phinney, J. (1996). When we talk about ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, 51(9), 918-927.

Phinney, J., Romero, I., Nava, M., et Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (2), 135-153.

Phuntsog, N. (1995). Teacher educators' perceptions of the importance of multicultural education in the preparation of elementary teachers. *Equity and Excellence in Education*, 28 (1), 10-14.

Pounds, A. (1987). Black students' needs on predominantly White campuses. In D. Wright (Ed.), *Responding to the needs of today's college students* (pp.23-38). San Francisco: Jossey-Bass.

Quiocho, A. et Rios, F. (2000). The power of their presence : Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70(4), 485-528.

Quivy, R. et Campenhoudt, L.V. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.

Rendon, L. I. et Valadez, J.R. (1993). Qualitative Indicators of Hispanic Student Transfer. *Community College Review*, 20(4) 27-37.

Rice Jordan, M. (1995). Reflections on the challenges, possibilities, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46 (5), 369-374

Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education*, Second edition, 102-119.

Rodriguez, R. (1982). *Hunger of memory*. Boston: Godine.

Rouchy, J.-C. (2002). Cultural identity and group belonging, *Group*, 26, 205-217.

Sedlacek, W. (1987). Black students on white campuses: 20 years of research. *Journal of College Student Personnel*, 27, 484-495.

Shutz, P., Crowder, K., et White, V. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 299-308.

Stonequist, E.V.(1935). The problem of the marginal man. *The American Journal of Sociology*, 41, 1-12.

Taboada-Leonetti, I. (1990). *Stratégies identitaires et minorités: Le point de vue du sociologue*. Dans C. Camilleri, J. Karstersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewski-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (Dir.), *Stratégies identitaires* (pp. 58-83). Paris : Presses Universitaires de France.

Tajfel, H., (1978). *The social psychology of minorities*. New York: Minority Rights Group.

Tajfel, H., et Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. Dans W. Austin et S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tanguy, L. (1993). Identités professionnelles et savoir des enseignants. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Les savoirs des enseignants. Que savent-ils?* (p.89-100). Montréal : Les Éditions Logiques.

Tap, P. (1980). *L'identification est-elle une aliénation de l'identité?* Dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Toulouse : Privat.

Tardif, M. et Mujawamariya, D. (2002). Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 4-20.

Teng, L., Morgan, G., et Anderson, S. (2001). Career development among ethnic and age groups of community college students. *Journal of Career Development*, 28(2), 115-127.

Tusin, L. F., et Pascarella, E. T. (1985). The influence of college on women's choice of teaching as a career. *Research in Higher Education*, 22, 115-133.

Ullah, P. (1985). Second generation Irish youth: Identity and ethnicity. *New Community*, 12, 310-320.

Ullah, P. (1987). Self-definition and psychological group formation in an ethnic minority. *British Journal of Social Psychology*, 26, 17-23.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Van Veen, K., Slegers, P., Bergen, T. et Klassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17, 175-194.

Vinz, R. (1996). *Composing a teaching life*. Portsmouth: Boynton/Cook.

Weiler, J. (1997). *Career Development for African American and Latina Females*. ERIC/CUE Digest, 125. 4 p.

Wetzel, J. (1987). *American youth: A statistical snapshot*. Washington, DC: William T. Grant Foundation.

Williams, C. (1990). Broadening Access for Black Students. *Community, Technical and Junior College Journal*, 60(2), 14-17.

Yeh, C. et Drost, C. (2002). *Bridging Identities among Ethnic Minority Youth in Schools*. ERIC Digest, 4p.

Zirkel, S. (2002). Is there a place for me? Role models and academic identity among white students and students of color. *Teachers College Record*, 104 (2), 357-376.

V III TABLEAUX

Tableau I

Les cinq groupes de langue non officielle les plus importants dans les régions métropolitaines de recensement où les allophones¹ représentent 19 % ou plus de la population, 1996 et 2001

RMR du Québec					
	1996			2001	
	Nombre	% de la population totale		Nombre	% de la population totale
Montréal					
Italien	133 225	4,1	Italien	127 185	3,8
Espagnol	64 250	2,0	Arabe	79 850	2,4
Arabe	61 500	1,9	Espagnol	67 330	2,0
Grec	44 050	1,3	Chinois	42 765	1,3
Chinois	39 630	1,2	Grec	42 710	1,3

1 Allophone : population ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

Source : Statistiques Canada http://www.statcan.ca/start_f.html

Tableau II

**Répartition par langue maternelle et
langue d'usage des étudiants inscrits à l'Université de Montréal**

Cohorte	Nombre d'étudiants Sc.éduc.	Nombre d'étudiants UdeM	Nombre d'allophones (langue maternelle) Sc.éduc.	%	Nombre d'allophones (langue maternelle) UdeM	%
1999	628	10184	27	4,3	713	7,0
2000	538	10238	12	2,2	819	8,0
2001	517	10978	17	3,3	932	8,5
2002	610	11280	34	5,6	1094	9,7
Total	2293	42680	90	3,9	3558	8,3

Source de données : Données du Bureau de Recherche Institutionnelle de l'Université de Montréal (BRI) 2003

Tableau III

**Répartition des étudiants selon
le pays d'origine inscrits à
l'Université de Montréal**

Cohorte	Pays d'origine	Nombre d'étudiants Sc.éduc.	%	Nombre d'étudiants UdeM	%
Automne 2002	Nouveau-Brunswick	1	0,2	58	0,5
	Ontario	1	0,2	118	1,0
	Quebec	557	91,3	9429	83,6
	Saskatchewan	1	0,2	7	0,1
	Terre-Neuve	1	0,2	3	0,0
	Algerie	27	4,4	146	1,3
	Zaire	1	0,2	11	0,1
	Maroc	13	2,1	229	2,0
	Tunisie	1	0,2	70	0,6
	Haiti	2	0,3	133	1,2
	Bulgarie	1	0,2	11	0,1
	France	2	0,3	267	2,4
	Pologne	1	0,2	3	0,0
	Portugal	1	0,2	4	0,0

Source de données : Données du Bureau de Recherche Institutionnelle de l'Université de Montréal (BRI) 2003.

Tableau IV

**Répartition par la langue maternelle, le pays d'origine et le statut au Canada
à leur première admission à l'UQAM des étudiants
aux programmes de baccalauréat en éducation préscolaire
et enseignement primaire (Formation initiale)
inscrits à la session de l'automne 2003.**

Langue maternelle	Pays d'origine	Statut au Canada à la première inscription à l'UQAM						Total
		Canadien	Immigrant reçu	Permis de séjour pour étudier	Canadien non résident au Québec	Immigrant reçu non résident (Q)	Canadien (preuve à venir)	
Français	CANADA	3	0	0	1	0	0	4
	NOUVEAU-BRUNSWICK	1	0	0	0	0	0	1
	ONTARIO	3	0	0	1	0	0	4
	QUEBEC	893	0	0	0	0	3	896
	TERRE-NEUVE	1	0	0	0	0	0	1
	ALGERIE	0	1	0	0	0	0	1
	REPUBLIQUE D'ARGENTINE	0	1	0	0	0	0	1
	FRANCE	0	1	2	0	1	0	4
	Total	901	3	2	2	1	3	912
Anglais	ONTARIO	1						1
	QUEBEC	1						1
	Total	2						2
Autres	CANADA	7	0	0				7
	QUEBEC	4	0	0				4
	ALGERIE	0	10	0				10
	ROYAUME DU MAROC	0	0	1				1
	PEROU	0	1	0				1
	PORTUGAL	0	1	0				1
	ROUMANIE	0	1	0				1
	Total	11	13	1				25
Total		914	16	3	2	1	3	939

Source de données : Dossier étudiant

Date extraction : 18-12-03, prd_057, Djaffar Ben Meddour, BRI, UQAM

Tableau IV Profil ethnoculturel et démographique des participants

<u>Pseudo-nyme</u>	<u>Age</u>	<u>Cohorte</u>	<u>Pays de naissance</u>	<u>Langue maternelle</u>	<u>Pays de naissance (père)</u>	<u>Pays de naissance (mère)</u>	<u>Age à l'arrivée au Canada</u>	<u>Profession du père</u>	<u>Profession de la mère</u>	<u>Minorité visible</u>
Aïsha	32	2 ^e	Maroc	Arabe	Maroc	Maroc	30 ans	Vétérinaire	Mère au foyer	oui
Liana	22	4 ^e	France	Français	Madagascar	Madagascar	8 ans	Professeur d'université	Mère au foyer	oui
Fatna	20	2 ^e	Canada	Français	Canada	Maroc	n/a	Linguiste	Employée	non
Nadège	20	2 ^e	Haïti	Français	Haïti	Haïti	18 ans	Comptable	Enseignante / Directrice	oui
Carmen	21	1 ^{re}	Pérou	Espagnol	Pérou	Pérou	11 ans	Architecte	Mère au foyer	non
Meng	21	1 ^{re}	Cambodge	Chinois	Cambodge	Cambodge	1 an	Commerçant	Commerçante	oui
Jean	32	certificat	Canada	Français	Haïti	Martinique	n/a	Professeur d'université	Employée	oui
Leila	21	2 ^e	Maroc	Arabe	Maroc	Maroc	20 ans	Parlementaire	Mère au foyer	oui
Anissa	37	2 ^e	Algérie	Berbère	Algérie	Algérie	34 ans	Fonctionnaire	Mère au foyer	oui
Maria	21	2 ^e	Brésil	Portugais	Brésil	Brésil	15 ans	Ingénieur	Enseignante	non
Kim	21	4 ^e	Canada	Français	Vietnam	Canada	n/a	Ingénieur	Éducatrice	oui

IX ANNEXES

Annexe I

Questions de départ de l'entretien exploratoire (focus-group)

- Pourquoi avez-vous choisi la profession enseignante?
- Certains enseignants parlent d'un appel, d'une vocation. Qu'en pensez-vous?
- Quelles sont, selon vous, les qualités ou dispositions nécessaires pour être enseignant?
- Avez-vous eu des expériences qui vous ont donné envie d'enseigner? Si oui, lesquelles?
- Y a-t-il des enseignants de votre entourage qui vous ont encouragés dans votre cheminement vers l'enseignement?
- Quelle est l'opinion de vos parents sur la profession enseignante? Vous soutiennent-ils? Leur opinion est-elle importante dans votre choix de carrière? Quelles sont les professions qu'ils valorisent?
- Lorsque vous avez entrepris le cheminement vers l'éducation, étiez-vous seul dans votre groupe d'amis à faire ce choix?
- Que pensez-vous de l'examen de français obligatoire à la faculté de Sciences de l'Éducation? Cela vous a-t-il intimidé?
- Pensez-vous qu'il est facile de se trouver un poste d'enseignant à la fin du baccalauréat en éducation? Est-il plus facile pour les gens appartenant à des groupes ethnoculturels dits minoritaires qu'au reste des finissants en éducation de se trouver un poste?
- Les vacances scolaires, les horaires quotidiens, la proximité du lieu de travail... cela vous a-t-il influencé dans votre choix d'enseigner?
- Comment avez-vous vécu votre premier trimestre à la faculté des Sciences de l'Éducation? Y avait-il une diversité ethnoculturelle auprès de la faculté et des étudiants? Expliquez.
- Pourquoi, selon vous, y a-t-il si peu de gens de votre communauté ethnoculturelle dans la profession enseignante?

Annexe II

Grille d'entrevues semi-dirigées

- Quelle est la première fois que vous avez eu envie de devenir enseignant(e)?
- Pourquoi avez-vous choisi de vous orienter vers la profession enseignante au primaire spécifiquement?
- Certaines personnes choisissent la profession enseignante parce qu'ils souhaitent contribuer positivement à la société. Qu'en pensez-vous?
- Dans le passé, certains enseignants disent avoir eu des expériences (prof de musique, coach sportif, tuteur, ...) qui les ont poussés vers une profession en enseignement. Avez-vous eu des expériences qui vous ont donné envie de devenir enseignant ? Si oui, lesquelles ?
- Pensez-vous qu'il faut posséder certains traits de personnalité pour être enseignant ? Si oui, lesquelles ?
- Y a-t-il un ou des enseignants dans votre entourage qui ont eu un impact sur votre choix de la profession enseignante ? Expliquez.
- L'opinion de vos parents sur votre choix de poursuivre une profession en enseignement a-t-elle eu un impact décisif sur vous ? Expliquez.
- L'opinion de vos amis sur votre choix de poursuivre une profession en enseignement a-t-elle eu un impact décisif sur vous ? Expliquez.
- Les enseignants ont de longues vacances durant la période estivale. Cela vous a-t-il influencé dans votre choix de cette profession ? Expliquez.
- Que pensez-vous de l'examen de français obligatoire pour entrer à la Faculté des sciences de l'éducation ? Cela a-t-il eu un effet d'intimidation pour vous ? Expliquez.
- Vous arrive-t-il de douter de votre choix de devenir enseignant(e) ? Si oui, quelles sont les circonstances qui entourent cette remise en question ?
- Comment décrivez-vous votre expérience en formation initiale des maîtres à vos parents et amis?
- Comment qualifieriez-vous votre première journée de cours?

- Votre passage au CEGEP a-t-il influencé votre choix d'université? Croyez-vous que certaines universités sont plus 'ouvertes à la diversité' que d'autres? Expliquez.
- Vous sentez-vous différent des autres étudiants en éducation? Pensez-vous que les autres étudiants vous perçoivent différemment parce que vous appartenez à une minorité ethnoculturelle? Expliquez.
- Pensez-vous que les professeurs de la Faculté ont des préjugés face aux étudiants qui sont d'origine ethnoculturelle minoritaire? Expliquez
- Avez-vous été témoin ou victime de discrimination? Expliquez.
- Êtes vous impliqués dans les activités parascolaires offertes par l'Université? Pourquoi?
- Que pensez-vous des associations qui tentent de regrouper les étudiants selon leur origine ethnoculturelle? Avez-vous participé à certaines activités offertes par ces associations?
- Avez-vous déjà fait un stage? Si oui, l'avez-vous vécu de manière positive ou négative? Si non, comment pensez-vous que votre stage se déroulera?
- Croyez-vous que les cours offerts en formation initiale des maîtres préparent adéquatement les futurs enseignants à la diversité ethnoculturelle des écoles primaires montréalaises? Expliquez
- Lors de cours où la diversité ethnoculturelle est abordée, vous sentez-vous visé? Comment voyez-vous votre position ou votre rôle dans une telle situation?
- Quel est l'impact, selon vous, de la présence de gens issus de différentes origines ethnoculturelles dans les cours offerts en formation initiale des maîtres?
- Croyez-vous que la présence de professeurs eux-même issus de différentes communautés ethnoculturelles a une incidence sur les étudiants? Si oui, comment?
- Pensez-vous qu'appartenir à une minorité ethnoculturelle représente un avantage ou un désavantage en formation initiale des maîtres? Expliquez.
- Que changeriez-vous à la formation initiale des maîtres pour l'adapter à la diversité ethnoculturelle des étudiant(e)s?

- Comment expliquez-vous la sous-représentation des gens d'origine ethnoculturelle minoritaire en formation des maîtres et dans les écoles comme enseignants au primaire?
- À quel(s) groupe(s) ethnoculturel(s) appartenez-vous? Quelles sont les descriptifs à caractère culturels qui vous décrivent le mieux? (par exemple, je me qualifie de canadienne-française, catholique, alors que mon mari se décrit comme étant européen de France et néo-canadien)
- Décrivez brièvement le contexte qui entoure votre arrivée au Québec (ou celle de vos parents).
- Parlez-moi de votre mère et votre père (lieu de naissance, langue maternelle, milieu socio-économique dans le pays d'origine, milieu socio-économique au pays d'accueil).
- Quelle langue parlez-vous avec vos parents? Avec votre conjoint, vos enfants? Avec vos amis?
- À quel groupe ethnoculturel appartiennent vos amis les plus proches? Quelle importance a leur origine ethnoculturelle sur votre perception d'eux?
- À quelle fréquence retournez-vous dans votre pays d'origine?
- Connaissez-vous des gens qui appartiennent à votre communauté ethnoculturelle qui sont enseignants au primaire?
- La profession enseignante est-elle valorisée au sein de votre communauté d'appartenance ? Expliquez.
- Quelles sont les différences de valeurs entre votre culture d'appartenance et la culture dans laquelle vous vivez actuellement?
- Dans la vie de tous les jours, les Québécois 'de souche' vous traitent-ils différemment? Expliquez.
- Appartenez-vous ou êtes-vous impliqués dans des associations communautaires (ex. fêtes ethniques, clubs sportifs du pays d'origine, cours de langues)?

Annexe III

Questionnaire

Prénom (facultatif) _____

Age _____

Origine ethnique _____

Pays de naissance _____

Pays de naissance de votre mère _____

Profession de votre mère _____

Pays de naissance de votre père _____

Profession de votre père _____

Langue maternelle _____

Langue(s) parlée(s) _____

Langue(s) écrite(s) _____

Dans quel programme êtes-vous inscrit? _____

Êtes-vous suppléant(e)? _____ Si oui, depuis combien de temps? _____

Annexe IV

Formulaire de consentement

Montréal, le _____

Cher(e) participant(e),

Nous vous remercions de votre intérêt à participer à une recherche sur les facteurs qui influencent les gens issus de minorités ethnoculturelles à choisir la profession enseignante et sur leur vécu d'étudiants en formation initiale des maîtres. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, sous la direction de Fasal Kanouté, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation.

Nous souhaitons réaliser des entrevues semi-dirigées d'une durée d'environ une heure auprès d'étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation qui, comme vous, s'identifient comme appartenant à une minorité ethnoculturelle, entrevues susceptibles de nous éclairer quant aux processus menant au choix de la profession enseignante et au cheminement universitaire qui s'y rattache. L'objectif principal de la recherche est d'identifier l'importance de différents types d'influence pouvant mener vers un tel choix professionnel. Les résultats d'une telle recherche permettront d'améliorer les stratégies d'attraction et de recrutement de la Faculté des sciences de l'éducation afin d'augmenter la diversité ethnoculturelle dans le corps étudiant et éventuellement dans la profession enseignante.

Dans un souci déontologique, nous souhaitons obtenir votre autorisation nous permettant d'enregistrer (audio) notre entretien. Le but de cet enregistrement est de nous permettre de retranscrire de manière précise toutes les informations qui auront été transmises durant l'entrevue. Nous vous assurons que les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle sous ma responsabilité. Les noms et prénoms des participants seront remplacés par un système de numérotation garantissant l'anonymat complet aux participants. Les enregistrements qui resteront en ma possession en tout temps ne contiendront aucune information personnelle (ex. nom, âge, lieu de travail, lieu de naissance) et seront détruits à la fin du délai requis pour leur exploitation dans le cadre de mon mémoire de maîtrise.

Afin de vous dédommager pour votre déplacement et votre temps, nous vous remettons le montant de 10\$ à la fin de la rencontre. Nous vous remercions de votre participation à cette recherche.

Annick Lavoie
Étudiante à la maîtrise M.A.
Tél : (514) 343 6172
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Je déclare avoir pris connaissance de ce document et compris le but, la nature et l'objectif de l'étude en question. Je consens librement à prendre part à cette étude.

Nom, Prénom (lettres moulées)

Signature

Date

Tout est dans l'éducation. La pêche était autrefois une amande amère : le chouxfleur n'est qu'un chou qui est allé à l'université.

Mark Twain (1835-1910)